

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«КАЛУЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. К.Э. ЦИОЛКОВСКОГО»



На правах рукописи

НЕКРАСОВА Кристина Игоревна

**КОГНИТИВНО-СТИЛЕВЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ
АРГУМЕНТАТИВНОГО ДИСКУРСА У НОСИТЕЛЕЙ СТИЛЯ
‘КОНКРЕТНАЯ / АБСТРАКТНАЯ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ’**

Специальность 5.9.8. Теоретическая, прикладная и сравнительно-
сопоставительная лингвистика

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата филологических наук

Научный руководитель:
доктор филологических наук,
профессор
Васильев Лев Геннадьевич

Калуга – 2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	5
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОЛОЖЕНИЯ АРГУМЕНТАТИВНОГО ДИСКУРСА В КОНТЕКСТЕ КОГНИТИВНО-СТИЛЕВЫХ ПАРАМЕТРОВ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ	14
1.1. Феноменология дискурса	14
1.1.1. Подходы к определению понятия ‘дискурс’ в лингвистической науке	14
1.1.2. Понятия ‘дискурс’ и ‘текст’ в сопоставительном ракурсе	19
1.1.3. К особенностям аргументативного дискурса.....	23
1.2. Аргументация и ее структура	30
1.2.1. Коммуникативная парадигма анализа аргументативного дискурса...	30
1.2.2. Структурные особенности аргументативного дискурса.....	31
1.2.3. Модель аргументативных функций С. Тулмина как инструмент анализа рассуждения	33
1.2.4. Единицы и элементы аргументации	35
1.3. Феномен языковой личности.....	38
1.3.1. Лингвопсихологическая парадигма изучения языковой личности	46
1.4. Когнитивно-стилевые аспекты исследования языкового общения..	48
1.4.1. Когнитивный стиль как междисциплинарная категория.....	48
1.4.2. К описанию стилового параметра ‘конкретная / абстрактная концептуализация’	50
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1.....	55

ГЛАВА 2. РЕПРОДУКТИВНЫЙ АРГУМЕНТАТИВНЫЙ ДИСКУРС НОСИТЕЛЕЙ КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ ‘КОНКРЕТНАЯ / АБСТРАКТНАЯ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ’	57
2.1. Методика измерения когнитивного стиля ‘конкретная / абстрактная концептуализация’	57
2.2. Экспертный анализ текста-стимула	64
2.2.1. Аргументативные Шаги и Аргументативные Ходы стимульного текста-рассуждения.....	65
2.2.2. Аргументативный анализ стимульного текста-рассуждения.....	67
2.3. Анализ особенностей текстопостроения у носителей когнитивного стиля ‘конкретная / абстрактная концептуализация’	79
2.4. Особенности продуцирования вторичного текста респондентами: уровневый ракурс языковой личности	81
2.4.1. Экспонентный уровень.....	81
2.4.2. Субстанциональный уровень.....	84
2.4.3. Интенциональный уровень	90
2.4.3.1. Текст и восстановление аргументации «конкретного» респондента с максимальным показателем полюса «конкретности».....	94
2.4.3.2. Текст и восстановление аргументации респондентом с минимальным показателем полюса «конкретности».....	102
2.4.3.3. Текст и восстановление аргументации респондентом с максимально выраженным полюсом «абстрактности»	110
2.4.3.4. Текст и воспроизведение аргументации респондентом с минимальным показателем полюса «абстрактности»	118
2.4.3.5. Текст и воспроизведение аргументации респондентом с нейтральным показателем (зона полюсной неопределенности).....	123
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2.....	127

ЗАКЛЮЧЕНИЕ	131
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	135
ПРИЛОЖЕНИЕ 1. МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ	157
ПРИЛОЖЕНИЕ 2. СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ.....	159
ПРИЛОЖЕНИЕ 3. ТЕКСТЫ РЕСПОНДЕНТОВ, ПРИНАДЛЕЖАЩИХ К КОНКРЕТНО-КОНЦЕПТУАЛИЗИРУЮЩЕМУ ПОЛЮСУ	160
ПРИЛОЖЕНИЕ 4. ТЕКСТЫ РЕСПОНДЕНТОВ, ПРИНАДЛЕЖАЩИХ К АБСТРАКТНО-КОНЦЕПТУАЛИЗИРУЮЩЕМУ ПОЛЮСУ	162
ПРИЛОЖЕНИЕ 5. ТЕКСТЫ РЕСПОНДЕНТОВ ЗОНЫ ПОЛЮСНОЙ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ.....	164

ВВЕДЕНИЕ

Настоящая диссертационная работа посвящена комплексному изучению языковых особенностей репродуктивного аргументативного дискурса респондентов-носителей полюсов когнитивного стиля 'конкретная / абстрактная концептуализация'. Изучение языковой личности с точки зрения особенностей когнитивного стиля, специфики манифестации последнего в аргументативном дискурсе делает возможным соотнести текст с его создателем, связать когнитивные процессы индивида с использованием конкретных языковых единиц в его дискурсивной деятельности.

Степень разработанности проблемы. Вопросы исследования дискурс-анализа освещены в значительном количестве отечественных и зарубежных работ [Бенвенист 1974; Демьянков 1982; Брутян 1984; Кинч 1988; Сусов 1988; ван Дейк 1989; Баранов 1990; Кубрякова 1996; Борботько 1998; Макаров 1998; Серио 1999; Карасик 2000; Кибрик 2003; Гришаева 2006; Григорьева 2007; Harris 1952; Brown G., Yule 1986; Grootendorst 1992].

Аргументативная деятельность в дискурсе является предметом изучения в исследованиях [Баранов 1990; Брутян 1992; Васильев 1992; 1999; 2014; Еемеерен, Гроотендорст 1994; Васильев, Ощепкова 1999; 2000; Серио 1999; Фанян 2000; Ощепкова 2004; Волкова 2005; Киселева 2006; Пучкова 2006; Касьянова 2007; Минаков 2007; Петрухина 2009; Ручкина 2009; Салтыкова 2011; Беседина 2011; Зайцева 2012; Степанова 2022; Toulmin 1958; Perelman, Olbrechts – Tyteca 1969; Crable 1976; Eemeren 1983; Freeman 1985; Leech 1989; Freeley 1990; Pinto 2001; Eemeren, Grootendorst, Henkemans 2002 и др.].

Многоаспектный феномен языковой личности исследуется через призму различных научных подходов в работах [Крысин 1976; 2004; Гольдин 1978; Богин 1984; Караулов 1987; Сиротинина 1993; Ворожбитова 1995; 2007; Киреева 1998; Седов 1998; 2004; 2008; Тхорик 2000; Воркачев 2001; Седых 2002; Карасик 2004; 2009; 2011; Богомоллов 2005; Осипова 2005; Башиева,

Дохова, Чепракова, Шогенова 2009; Шаталова 2012; Безрокова 2013; Красных, Бубнова 2015; Трипольская 2015].

Гуманитарная парадигма научных исследований идентифицировала и представила типологию языковых личностей [Пушкин 1992; Винокур 1993; Снитко 1995; Кочеткова 1996; Воркачев 1997; Клобукова 1997; Иванцова 2002; Карасик 2002; 2004; Малышева 2002; Василюк 2004; Фомин 2004; Нерознак, Халеева 2005; Прохоров, Стернин 2006; Сироткина 2007; Бушев 2010; Гермашева 2011; Калашникова 2011; Орехова 2012; Силантьева 2012; Башиева, Дохова, Шогенова 2013; Безрокова 2013; Замилова 2013; Лутовинова 2013; Башиева 2014; Шевченко 2014].

Языковая личность литераторов, ученых, политических и исторических деятелей, переводчиков, героев литературных произведений представлена как объект исследования в работах [Беспамятова 1994; Трещалина 1998; Федорченко 2002; Тарасова 2003; 2004; 2008; 2009; 2011; 2013; Залогина 2004; Менькова 2004; Попова 2004; Богомолов 2005; Шевченко 2005; Баишева 2007; Бурмакина 2007; Кегеян 2009; Смирнова 2009; Никадрова 2010; Бушев 2012; Геляева, Хучинаева 2012; Искандарова 2012; Никитина 2014; Ворожбитова, Геляева, Пугоева 2015; 2016].

Понятие ‘когнитивный стиль’ обретает широкое употребление в науке как особая категория и как объект исследования особенностей индивидуальной и коллективной речевой деятельности [Протасова 1998; Холодная 2004; Щербакова 2005; Погодаева 2009; Пугоева 2018; Ausubel 1968; Aylwin 1985; Waber 1989 и др.]. В психологии этим термином обозначаются «устойчивые индивидуальные (личностные) особенности структуры интеллекта» [Ausubel 1968:170], «индивидуально-своеобразные способы переработки информации, которые характеризуют специфику склада ума конкретного человека и отличительные особенности его интеллектуального поведения» [Холодная 2004:16].

Исследования в области когнитивных стилей приобретают особую значимость и для языковедческой науки и сосредоточены на стилистических

особенностях литературного текста, на анализе лингвистической стороны когнитивного стиля с позиций исследования концептосферы языковой личности; рассматривается влияние ее когнитивных операций на языковые манифестации [Чарыкова 2000; Андреева 2005; Баева 2011; Тарасова 2011; 2013].

Языковая личность как создатель институционального и персонального дискурсов, а также когнитивные особенности ее речевого поведения исследуются в работах [Прокудина 2009; Леонова 2015].

Сравнительно небольшое количество работ посвящено исследованию аргументативного дискурса в контексте когнитивно-стилевых особенностей личности [Киселёва 2006; Калашникова 2007; Беседина 2011; Зайцева 2012; Степанова 2022], потому лингвистическое осмысление термина ‘когнитивный стиль’, выявление особенностей манифестации когнитивного стиля создателя аргументативного дискурса представляется **актуальным**. Описание языковых портретов респондентов-носителей крайних полюсов исследуемого когнитивного стиля конкретизирует репрезентацию когнитивных процессов в языке, позволяет прогнозировать речевое поведение и идентификацию языковой личности с учетом психологических особенностей коммуникантов.

Объектом исследования является письменный монологический реагирующий аргументативный дискурс носителей когнитивного стиля ‘конкретная / абстрактная концептуализация’.

Предметом исследования являются дискурсивно-аргументативные особенности восстановления исходного аргументативного текста носителями когнитивного стиля ‘конкретная / абстрактная концептуализация’.

Цель работы – определить лингвопсихологическую специфику восстановления предъявляемого аргументативного текста испытуемыми, принадлежащими к противоположным полюсам когнитивного стиля ‘конкретная / абстрактная концептуализация’.

Для достижения поставленной цели выдвинуты следующие **задачи**:

1) проанализировать и соотнести понятия ‘дискурс’, ‘текст’, ‘аргументативный дискурс’;

2) на основе эксперимента распределить порождающих вторичный текст респондентов по полюсам исследуемого когнитивного стиля;

3) провести экспертный анализ аргументативного наполнения текста-рассуждения, выбранного для предъявления респондентам для последующего сопоставления результатов анализа с текстами-продуктами, поступившими от респондентов;

4) выявить языковые черты и языковые особенности аргументирования личностями, являющимися носителями когнитивного стиля ‘конкретная / абстрактная концептуализация’, при восстановлении ими предъявленного стимульного текста.

Материалом исследования послужила научно-популярная статья «Искусственный интеллект в образовании: благо или зло?» [Лапина 2022] и 200 письменных монологических текстов респондентов (студентов Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского), представляющих собой восстановительные (репродуктивные) вербальные реакции на стимульную статью-рассуждение.

Исходя из доказанного в психологии положения, что когнитивно-стилевые характеристики личности обуславливают специфику ее речевого поведения, в диссертации **рабочая гипотеза** формулируется следующим образом. Создаваемый языковой личностью репродуктивный аргументативный дискурс детерминирован индивидуальными когнитивно-стилевыми особенностями индивида, что проявляется в особенностях восстановления аргументативного дискурса и его языковой манифестации.

Теоретико-методологическую основу исследования составили работы в области лингвоперсонологии и теории дискурса, разрабатываемые в отечественной и зарубежной науке [Виноградов 1980; Богин 1984; 1986; Кубрякова 1986; Голев 1989; Караулов 1989; Арутюнова 1990; Нерознак 1996;

Красных 1997; Борботько 1998; Макаров 1998; 2003; Сухих 1998; Седов 1999; Сусов 1999; Петровский 2003; Карасик 2004; Григорьева 2007];

в области когнитивной лингвистики [Шахнарович 1974; Кубрякова 1986; Демьянков 1994; Красных 1997; Фрумкина 2001; Маслова 2008; и др.];

по теории аргументации [Брутян 1984; Васильев 1994; Еемеерен, Гроотендорст 1994; Crable 1976; Eemeren et al. 1996; Freely 1990; Henkemans 1992; Pinto 2001; Toulmin 1958; Trojanow V.I. 1990; Vedung 1983; Walton 1987; Walton 1982; 1998; Weddle 1979; Weinberger 1970; Will 1960; Willard 1978; 1980; Wilson 1986; Wilson, Sperber 1986; Witkin, Asch 1948; Wreen 1988];

работы в области теории когнитивных стилей [Аллахвердов 2006; Холодная 2004; Шкуратова 1994; Harvey, Hunt, Schroder 1961].

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые: проведен анализ построения репродуктивного аргументативного дискурса, созданного носителями когнитивного стиля ‘конкретная / абстрактная концептуализация’; выявлена функциональная семантика создаваемых респондентами текстов и их своеобразие по сравнению как с исходным текстом, так и с текстами противоположного полюса того же когнитивного стиля; на основе системно-уровневого подхода к описанию языковой личности уточнена взаимосвязь между личностными уровнями при продуцировании аргументативного текста.

В ходе исследования были сформулированы и выносятся на защиту следующие **положения**:

1. Языковое сознание личности можно исследовать через призму когнитивного стиля, который предполагает объективацию языкового сознания субъекта – презентацию информации, ее структурирование и оценку. При этом репродуктивная речевая деятельность имеет особенности, связанные с влиянием дискурса-стимула; в зависимости от постановки задачи такая деятельность может иметь воспроизводящий и преобразующий характер. Оба этих аспекта имеют неодинаковый характер, определяемый тем, носителем какого полюса конкретного когнитивного стиля является

субъект.

2. Системно-уровневое рассмотрение языковой личности показывает, что в дискурсе находят свое отражение речедетальностные принципы ее создателя, т. е. субстанциональный (концептуальный) уровень личности служит своеобразным материалом для интенционального (прагматического) и экспонентного (лексико-синтаксического). Оперирование инвентарем субстанционального уровня подчиняется особенностям когнитивного стиля, носителями которого являются субъекты коммуникации.

3. В силу прагматического характера аргументации, который проявляется в придании компонентам субстанционального уровня функций, обеспечивающих доказывание и речевое выстраивание аргументов, аргументация является реализацией всех трех уровней языковой личности, ведущим из которых является интенциональный. Это придание носит одновременно осознанный (целенаправленный – стремление к доказыванию) и неосознанный (подчиняющийся особенностям когнитивного стиля) характер.

4. Каждый респондент-носитель крайних полюсов исследуемого когнитивного стиля восстанавливает структурную организацию текста аргументативного дискурса в соответствии с характерными для носителя этого стиля чертами. При восстановлении аргументации личности, относящиеся к полюсу 'конкретности', обычно приводят точную последовательность аргументов, не перестраивая структуру текста, в то время как личности-носители полюса 'абстрактность' заметно сокращают количество Аргументативных Ходов, нарушая порядок их представления в тексте-оригинале, принося собственную аргументацию.

5. Языковые черты, присущие носителям полюсов исследуемого когнитивного стиля являются характерными и определяющими для каждой группы испытуемых и напрямую зависят от когнитивно-полюсной принадлежности индивида. Так, личностям, относящимся к полюсу

‘конкретности’, свойственно проявление языковых черт ‘активность’, ‘персуативность’, ‘конкретность’, ‘аналитичность’. Носители полюса ‘абстрактности’ обнаруживают черты ‘созерцательность’, ‘голословность’, ‘абстрактность’ и ‘синтетичность’.

Теоретическая значимость диссертации состоит в расширении границ применения классических методов когнитивно-лингвистического исследования на ранее не введенном в широкий оборот материале. Также настоящее исследование вносит новые данные в когнитивную науку, позволяя расширить пути исследования естественно-языковой аргументации.

Практическая ценность исследования состоит в том, что его материалы и результаты могут быть использованы в вузовских курсах по общему языкознанию, когнитивной лингвистике, психолингвистике, прагмалингвистике, теории и практике аргументации, а также дадут возможность коммуникантам корректировать текстопостроение при аргументации.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечивается опорой на теоретические работы отечественных и зарубежных ученых в области психологии, психолингвистики, социопсихологии, когнитивной лингвистики, прагмалингвистики и лингвистической аргументологии. Полученные в диссертации данные и их интерпретация не противоречат достижениям современной науки в изучении дискурса и когнитивных стилей. Достоверность полученных выводов обусловлена апробированной методикой проведенного эксперимента и значительным количеством проанализированных текстов, созданных респондентами (исследовано 200 текстовых вербальных реакций на стимульный текст-рассуждение), а также проведенной апробацией основных результатов диссертации в публикациях и на научных форумах разного уровня.

В данном исследовании использованы следующие научные **методы и методики** исследования: интерпретации; анализа и синтеза; количественный

метод; описательный метод; методика аргументативно-функционального анализа; методика уровневого анализа языковой личности.

Апробация работы проводилась в докладах и сообщениях: на международной научно-практической конференции, посвященной 80-летию доктора филологических наук, проф. А.Л. Зеленецкого (Калуга, 2021); на Международной научно-практической конференции «Лингводидактика и лингвистика в вузе: традиционные и инновационные подходы» (Ярославль, 2021); на Всероссийской конференции (с международным участием) «Германские и романские языки в современной высшей школе России» (Калуга, 2021); на всероссийской научной конференции «Лингвистическая аргументология: проблемы и перспективы» (Калуга, 2022); на Калужских университетских чтениях «Теоретико-прикладная лингвистика и лингводидактика» (Калуга, 2023); на международной научно-практической конференции «Языковой дискурс в социальной практике» (Тверь, 2023, 2024); на 2-й международной научной конференции «Лингвистическая аргументология: проблемы и перспективы» (Калуга, 2024); в ходе выступлений с докладами на аспирантских семинарах при кафедре лингвистики и иностранных языков КГУ им. К. Э. Циолковского.

По теме диссертации опубликовано 10 печатных работ общим объемом 3,14 п. л., 3 из которых опубликованы в рецензируемых изданиях, рекомендуемых ВАК Минобрнауки РФ.

Структура диссертации определяется поставленными в ней задачами. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений.

Во Введении дается обоснование актуальности, цели, основных задач, методов анализа, научной новизны, теоретической значимости и практической ценности исследования, сформулированы положения, выносимые на защиту.

Первая глава «Теоретические положения аргументативного дискурса в контексте когнитивно-стилевых параметров языковой личности» представляет описание существующих подходов к определению понятий

‘дискурс’, ‘аргументативный дискурс’. В данном разделе понятия ‘дискурс’ и ‘текст’ представлены в сопоставительном ракурсе; рассматриваются концепции и методы анализа языковой личности, а также отечественные и зарубежные монографические подходы к проблеме когнитивных стилей.

Во второй главе «Репродуктивный аргументативный дискурс носителей когнитивного стиля ‘конкретная / абстрактная концептуализация’» излагается методика и результаты проведенного эксперимента по идентификации принадлежности респондентов к полюсам исследуемого когнитивного стиля, исследуются особенности восстановления аргументации носителями противоположных полюсов исследуемого когнитивного стиля посредством структурно-функциональной модели С. Тулмина, описываются языковые черты восстановительного дискурса испытуемых на экспонентном, субстанциональном и интенциональном уровнях языковой личности.

В Заключении обобщаются результаты проведенного исследования и формируются основные выводы, намечаются перспективы дальнейших исследований.

Библиографический список насчитывает 243 источника на русском, английском и немецком языках.

В Приложениях приводятся данные конкретизирующего характера.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОЛОЖЕНИЯ АРГУМЕНТАТИВНОГО ДИСКУРСА В КОНТЕКСТЕ КОГНИТИВНО-СТИЛЕВЫХ ПАРАМЕТРОВ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

1.1. Феноменология дискурса

1.1.1. Подходы к определению понятия ‘дискурс’ в лингвистической науке

Несмотря на значительное количество работ, посвященных дискурсу, и большое количество имеющихся его значений и дефиниций, общепринятого определения понятия ‘дискурс’ в лингвистической науке не существует. Более того, фактором, затрудняющим формулировку четкого определения дискурса, является его междисциплинарный статус, так как дискурс обнаруживает себя на стыке наук, таких как психолингвистика, социолингвистика, философия, литературоведение, этнография, когнитивная лингвистика, антропология и др. Потому нам видится необходимым рассмотреть существующие определения понятия ‘дискурс’ и обозначить принимаемую его трактовку в настоящем диссертационном исследовании в соответствии с его целями и задачами.

Первое упоминание дискурса в лингвистическом ракурсе связывают с одним из представителей «лингвистики текста» Э. Бенвенистом. Он рассматривал дискурс как единство двух составляющих: как инструмент и как результат реализации языковой системы, представленный в виде текста [Бенвенист 1974]. Э. Бенвенист придал дискурсу терминологическое значение, отграничив его от речи вообще, определяя его как речь индивидуального говорящего [Бенвенист 1974].

Отправной точкой анализа дискурса считают работу американского исследователя З. Хэрриса «Дискурс-анализ», опубликованную в 1952 году. В своем исследовании автор отождествлял структурные особенности текста с дискурсом [Harris 1952].

Семантический потенциал дискурса прослеживается при обращении к его трактовкам в словарях французского и немецкого языков. Так, во

«Французско-русском словаре» К.А. Ганшиной 1979 г. мы не находим определение дискурса как «динамической речи» [Ганшина 1979]. «Большой немецко-русский словарь» Е.И. Лепинга 1997 г. дает толкование дискурса как «1) выступление; 2) беседа, разговор» [Лепинг 1997]. Такая семантическая неоднозначность представляет многосторонние возможности изучения дискурса, позволяет исследователям-лингвистам вкладывать в него свой некоторый собственный смысл, что объясняет существование самостоятельных лингвистических школ, занимающихся исследованием дискурса с разных ракурсов, обладающих своими подходами и традициями.

В русле современных лингвистических исследований дифференциальным признаком определения дискурса являются его онтологические характеристики.

Согласно Ю. С. Степанову, дискурс – это особое языковое выражение ментальности, то есть способ мышления и восприятия мира, свойственный определенной социокультурной группе. Грамматика и лексика дискурса формируют своеобразную «ментальную реальность» [Степанов 1995:37]. Таким образом, Ю.С. Степанов рассматривает дискурс как *отражение языковой и социокультурной реальности*, как способ использования языковых средств, обусловленный культурным контекстом.

По мнению В.В. Красных, дискурс – это сложное явление, сочетающее в себе и процесс речемыслительной деятельности, и ее результат, который обладает как лингвистической, так и экстралингвистической природой [Красных 2001:199]. Такое понимание дискурса перекликается с концепцией М. Фуко, который определяет дискурс как единство процесса и результата вербализованной речемыслительной деятельности, представленное в виде сложившихся правил и логики дискуссии, разговора; как реализацию определенных дискурсивных практик [Фуко 1996:52]. Итак, В.В. Красных указывает на двойственную природу дискурса: под *процессом* дискурса понимается речемыслительная вербализуемая деятельность, протекающая «здесь» и «сейчас». *Результат* дискурса видится как множество текстов,

порожденных процессом коммуникации. В.В. Красных подчеркивает и двупланность дискурса: лингвистическую и лингвокогнитивную. Лингвистический аспект выражается в языке, определяется множеством созданных текстов-продуктов, что и есть *результат* дискурса. Лингвокогнитивный аспект отражает влияние сознания и мышления, которые, в свою очередь, детерминируют выбор языковых средств, используемых при создании текстов, что указывает на динамичность (*процесс*) дискурса [Красных 2001:200-201]. Наше исследование фокусируется именно на таком понимании дискурса, поскольку оно отражает когнитивную сущность дискурса.

«Большой энциклопедический словарь: Языкознание» раскрывает значение дискурса через призму его *социального статуса*, где под дискурсом понимается связный текст, обусловленный экстралингвистическими факторами (психологическими, социокультурными, прагматическими и пр.) [БЭС 1998]. Ю.Н. Караулов понимает дискурс с *позиции коммуникативно-ориентированного подхода*, отождествляя дискурс с коммуникативным событием, которое требует учета экстралингвистических (внеязыковых) факторов, таких как: цели, мнения, убеждения, знания о мире адресата, необходимые для интерпретации информации [Караулов 1989].

В концепции Т. ван Дейка дискурс трактуется как *коммуникативное событие*, представляющее собой триединство значения, языковой оформленности и действия [ван Дейк 1989]. Ключевым для понимания дискурса в этой связи является прагматический контекст, что включает в себя когнитивные абстракции физико-биологических и иных ситуаций [ван Дейк 1989:134]. Кроме того, этот контекст не ограничивается моментом речи, а также включает ранее аккумулируемый опыт, события, положение дел [ван Дейк 1989:134].

В этой связи интересным представляется определение, которое дает дискурсу Д. Шиффрин, рассматривая его с точки зрения *коммуникативно-функциональной парадигмы*. Д. Шиффрин осмысливает дискурс как единицу

устной или письменной речи, интерпретация которой связана с контекстуальным окружением [Schiffrin 1994].

Современное *психологическое* понимание дискурса разделяет А.Е. Кибрик, представляя дискурс как социальную интеракцию, взаимодействие сознания коммуникантов, в процессе которого рождается текст (Цит. по: [Красных 2001:200]).

На *диалогическую* природу дискурса указывает М.Л. Макаров, который под дискурсом понимает диалог как социальное явление, подчиняющееся правилам диалогического взаимодействия. Дискурс – это последовательность речевых актов, где каждый предыдущий речевой акт не может предсказать последующий, а лишь создает условия, вероятностные рамки, при которых каждый последующий речевой акт окажется ожидаемым, целесообразным и отвечающим социальным нормам и правилам коммуникации [Макаров 2003:19].

В русле *традиционного лингвистического* подхода прослеживается определение дискурса Т.М. Николаевой и В.З. Демьянкова. В «Кратком словаре терминов лингвистики текста» Т.М. Николаева указывает на многозначность термина ‘дискурс’, приводя такие формы существования дискурса как: 1) связный текст; 2) диалог, комплекс высказываний, связанных по смыслу; 3) письменное или устное речевое произведение [Николаева 1978:467].

В.З. Демьянков предпринимает попытку обобщить упомянутые выше определения дискурса, определяя его как часть, отрывок текста, включающий более, чем одно предложение, центральной осью которого является некая идея, концепт, который включает описание действующих лиц, времени, места, объектов, действий и пр. Кроме того, дискурс определяется не столько порядком предложений, сколько пониманием мира как создателем дискурса, так и его адресатом [Демьянков 1982:7].

С точки зрения *лингвокоммуникативного* подхода к описанию дискурса, представляются интересными определения, предлагаемые

В.Г. Борботько и Г.А. Орловым. В дефиниции, данной В.Г. Борботько, дискурс есть текст, в состав которого входят коммуникативные единицы языка, связанные по смыслу и интерпретируемые как одно целое [Борботько 1981]. По мнению Г.А. Орлова, дискурс – это одна из форм естественной речи (речевое произведение), обладающая смысловой и структурной целостностью. Дискурс может быть и отдельным высказыванием, целым речевым произведением (разговор, рассказ, лекция и пр.) [Орлов 1991].

И. Беллерт рассматривает дискурс в *логико-семантической* парадигме и приравнивает дискурс к тексту, обладающему связностью, где семантическая интерпретация каждого последующего высказывания определена высказыванием предыдущим, набором всевозможных умозаключений, порождаемых данным высказыванием [Беллерт 1978:172]. Н.Ф. Алефиренко разделяет точку зрения И. Беллерт и трактует дискурс как сложное смысловое единство, предшествующее тексту, которое проявляется на уровне языка в виде связанной по смыслу последовательности предложений (высказываний), акцентируя внимание на *содержательной стороне* дискурса [Алефиренко 2005:298].

В.А. Кох также принимает во внимание *содержательный* аспект дискурса и считает дискурсом текст или его часть, построенный вокруг конкретного мотива. В понимании В.А. Коха мотив – это базовая смысловая единица текста, которая способна перерасти в более крупную смысловую структуру текста (идею, тему, проблему). Таким образом, единство мотива определяет дискурсивность текста [Кох 1978:168].

Рассмотрев множество подходов к определению дискурса, мы отмечаем тенденцию к более глубокому и более точному его пониманию, однако междисциплинарный характер дискурса оставляет широкое поле для его дальнейшего научного осмысления. В настоящем исследовании под дискурсом мы понимаем речемыслительную деятельность, обладающую собственно лингвистической и лингвокогнитивной природой. Такое определение дискурса представляет для нас наибольший интерес, так как в

экспериментальной части работы мы исследуем тексты-продукты, полученные от респондентов, то есть результат дискурса (лингвистический аспект), и то, как когнитивные особенности личности обуславливают выбор языковых средств при создании текстов, то есть процесс дискурса (лингвокогнитивный аспект).

1.1.2. Понятия ‘дискурс’ и ‘текст’ в сопоставительном ракурсе

Во второй главе настоящего исследования мы анализируем тексты-продукты, порожденные респондентами. В данной связи нам видится необходимым рассмотреть соотношение понятий ‘дискурс’ и ‘текст’, чтобы выявить стоящие за ними когнитивные аспекты, которые относятся к сфере дискурса.

Современная лингвистика не дает однозначного ответа на вопрос о соотношении текста и дискурса, но не вызывает сомнений смежный характер этих лингвистических понятий. Многообразие и неоднозначность подходов к пониманию этого вопроса проистекает из-за того, что исследователи по-разному определяют место этих понятий в языке и речи.

Дискурс иногда интерпретируют как третий элемент, дополняющий известную бинарную оппозицию язык / речь. Такое мнение впервые высказал Э. Бьюиссанс, вменяя дискурсу роль посредника, который снимает абстрактный статус с языковой системы и переводит его в конкретную речевую практику; дискурс выступает механизмом актуализации языка в речи [Кожемякин 2008].

А.Е. Кибрик говорит о парадоксальном свойстве дискурса, определяя его как «нечто более речевое», чем сама речь и в то же время «более языковое, более формальное», чем сам язык, в силу того, что поддается изучению с помощью традиционных лингвистических методов» (Цит. по: [Карамова 2013:20]).

Более популярно мнение о соотношении дискурса со вторым элементом оппозиции язык / речь, но и здесь понимание этой связи неоднородно, а обусловлено тем, какой аспект речи избирают для исходной точки анализа.

Если рассматривать речь как систему, то принято относить текст к языковой системе, а дискурс – к сфере речевой деятельности. Такая оппозиция сопоставима с оппозициями более простого порядка: фонема – звук; морфема – морф; лексема – словоформа; предложение – высказывание, текст – дискурс. В данной связи видится уместным мнение Т. ван Дейка об абстрактной природе текста, который, в свою очередь, реализуется в дискурсе [ван Дейк 1989]. Однако эта точка зрения отвергает понимание текста как речевой единицы, как результата речевой деятельности.

Отталкиваясь от понимания дискурса как речи устной, речи звучащей, а текста – письменной фиксации языкового материала, мы приходим к известному противопоставлению, выраженному формулой «письменный текст vs устный дискурс». Такая трактовка лежит в основе различения лингвистики текста (изучает письменный текст) и дискурс-анализа (сосредоточен на речи устной) [Макаров 2003:87-88]. Истоками такого подхода является англо-американская лингвистическая школа, где дискурс-анализ традиционно ориентирован на изучение устного диалога.

По мнению В.В. Богданова, попытка приравнять дискурс и к речевой деятельности (процесс), и к языковому материалу (результат), наделяет его статусом родового понятия, сочетающего в себе и речь устную, и письменную фиксацию языкового материала [Богданов 1993:4-6]. Такое суждение ограничивает содержание терминов ‘текст’ и ‘дискурс’, низводит их к одной из форм их реализации.

Концепцию отождествления дискурса с речевой деятельностью, рассматривая дискурс как *процесс*, разделяют [Кубрякова, Александрова 1997; Петрова 2003; Демьянков 2005; Чернявская 2006] и др. Это оправдывает соотнесение дискурса и текста как результата и процесса соответственно, что подтверждается этимологически. Так, по мнению В.З. Демьянкова, дискурс –

это «бег в разных направлениях, процесс», текст – «ткань, сплетение, то есть предмет, результат действия» [Демьянков 2010:36]. К.Я. Сигал справедливо замечает, что результат любой деятельности неотделим от процесса этой самой деятельности [Сигал 2001:42]. Это убеждение позволяет сделать вывод о двусторонней природе дискурса: процессуальной и результативной. Дискурс обретает статус речи, а текст или совокупность текстов выступает как элемент дискурса. Стоит справедливо заметить, что в данной связи под процессуальный аспект дискурса попадают когнитивные процессы его создания и восприятия, ситуативный фон его развития [Петрова 2003:129]. Рассмотрение дискурса с позиции результата, позволяет сблизить понятия ‘текст’ и ‘дискурс’. Текст как результат дискурса воплощает все дискурсивные процессуальные механизмы, а значит текст перестает быть просто текстом, а становится эквивалентом дискурса.

Наконец, некоторые ученые [Ерофеева 2003; Клушина 2008] осмысливают дискурс как *результат* речевой деятельности (языковой материал). Дискурс представляется как более крупная структура, как совокупность текстов. При этом текст понимается как минимальная единица (часть) дискурса, связанная с другими текстами, включенными в этот дискурс на основе коммуникативной и тематической общности [Клушина 2008:24].

Однако попытка осмыслить дискурс как совокупность текстов нивелирует разведение терминов ‘дискурс’ и ‘текст’. Рассматривая дискурс как результат, стоит уточнить, что при таком понимании дискурс есть текст, но текст, осмысленный адресатом с учетом всего комплекса социальных, ситуативных, коммуникативных, культурных и других условий его создания и протекания. Такая интерпретация дискурса делает его максимальной единицей текста, дискурсивного анализа [Васильев 2012:20-21].

Согласно В.Е. Чернявской, анализ текста фокусируется на его коммуникативных характеристиках: адресате, способах раскрытия темы, актуализации знаний, механизмах, обеспечивающих тематическую связность высказываний в канве текста. Дискурсивный анализ накладывает на

исследование текста психологические, политические, национально-культурные, прагматические и другие внеязыковые отпечатки [Чернявская 2006:78-79]. Так, дискурсивный анализ стремится к максимальной интерпретации текста посредством наложения внеязыкового контекста с учетом когнитивных и прагматических параметров порождения и восприятия речи и интертекстуальности.

В данной связи обращает на себя внимание точка зрения Е.С. Кубряковой и О.В. Александровой, где под дискурсом понимают когнитивный процесс, реализующийся при порождении речевого произведения, где текст осмысливается как форма конечной фиксации такого речепроизводства. Текст становится дискурсом только тогда, когда фиксируется в сознании адресата, влияет на него. Справедливо и то, что дискурсом можно считать и процесс порождения текста, обладающего связностью предложений и способностью воздействия на его получателя, воплощаемого языковыми средствами и наделенного прагматическими характеристиками. Так, дискурс обладает процессуально-деятельностными характеристиками, является симультанным процессом создания и восприятия текста [Кубрякова, Александрова 1997:19]. Такая трактовка понятий 'дискурс' и 'текст' соотносится с представлением М.К. Бисималиевой, где подмечается интерпретация текста как всего лишь его динамически развивающегося отрезка [Петрова 2003:129]. Точка зрения Н.Л. Фэйрклау во многом схожа с представлением Е.С. Кубряковой и О.В. Александровой, где текст осмысливается статически как «продукт порождения и интерпретации. Дискурс является динамической сущностью, где текст выступает его частью. Дискурс включает социальные и когнитивные предпосылки создания и восприятия текста (Цит. по: [Fairclough 1989:24-25]).

Итак, в результате рассмотрения нами соотношения понятий 'текста' и 'дискурса' напрашивается вывод об отсутствии однозначного толкования этих терминов. Однако выбранный нами ход рассуждений – от определения дискурса, при попытке различения понятий 'текста' и 'дискурса', к

определению текста – позволяет достичь наиболее полного понимания природы этих концептов.

В настоящей работе соотнесение ‘текста’ и ‘дискурса’ обусловлено задачами исследования, потому как тексты, что является фиксацией речепроизводства, формой существования дискурса, будут подвергаться анализу через призму когнитивных процессов индивида.

Рассмотрев соотношение понятий ‘дискурс’ и ‘текст’, считаем необходимым перейти к определению понятия ‘аргументативный дискурс’, так как именно он является объектом изучения настоящего исследования.

1.1.3. К особенностям аргументативного дискурса

Ежедневно сталкиваясь с аргументацией, мы интуитивно понимаем ее как процесс приведения доводов с целью изменения мнения другой стороны. Интерес к аргументации уходит корнями в античную философию и риторику, где искусство убеждения считалось одним из важнейших инструментов для достижения истины в спорной дискуссии. Исследование аргументации насчитывает богатую историю, значительный вклад в развитие и становление которой внесли такие мыслители и ученые как Протагор, Платон, Аристотель, Цицерон, Боэций, Ф. Аквинский, Ф. Бэкон, Х. Перельман, С. Тулмин, Ю. Хабермас и др. И сегодня множество научных дисциплин демонстрируют интерес к аргументации, включая логику, философию, риторику, лингвистику, юриспруденцию, психологию; такие научные направления как прагматика, речевая коммуникация, дискурс-анализ и пр.

Основываясь на различии в предмете и объекте изучения аргументологии, принято выделять такие ключевые направления как *логическое, риторическое и коммуникативно-диалогическое*.

Рассмотрение аргументации с позиции *логики* предполагает изучение процесса аргументирования на микроуровне, сосредотачиваясь на отдельных высказываниях или умозаключениях как на базовых единицах анализа.

Логика предлагает инструменты для деления аргументов на составляющие, для определения ошибок в аргументировании и перлокутивной силе [Чарняк 1983; Грайс 1985; Алексеев 1991; 1995; Васильев 1994; Ивин 2000; Хинтиikka 2000; Hitchcock 1981; Johnson 1981; 1987; 1994; 1998; Govier 1988; Pinto 1994; Woods 1993 и др.].

Так, в исследовании Л.Г. Васильева предпринята попытка анализа аргументативных текстов и разработка аналитических алгоритмов, обеспечивающих их понимание. Исследуются монологические тексты гуманитарного профиля с применением коммуникативного метода, ориентированного на изучение опосредованного общения, а также элементов интерактивного подхода.

С позиции *риторики* выясняется, как именно природа и структура риторической речи обуславливают ее воздействующую силу. Аргументация исследуется не только с точки зрения логической правильности, но и с точки зрения ее эффективности воздействия на аудиторию, ее убедительности [Брутян 1984; Перельман, Ольбрехтс-Тытека 1987; Родос 1989; Михальская 1996; Рождественский 1997; Варзонин 1999; Ивакина 2000; Волков 2001; Toulmin 1958; Perelman, Olbrechts-Tyteca 1969; Ehninger, Brockride 1973; Schluter 1985 и др.].

Коммуникативно-диалогический подход фокусируется на динамике взаимодействия в рамках аргументативного диалога с ориентацией на специфику его организации. Такой подход акцентирует внимание не только на логической структуре аргументов, но и учитывает как социальный, так и коммуникативный контекст [Еемерен, Гроотендорст 1994; Голубев 2000; 2002; Найденов 2001; Еемерен, Гроотендорст, Хенкеманс 2002; Crable 1976; Klein 1987; Finocchiaro 1995; Eemeren, Grootendorst, Henkemans 1996; Gilbert 1996; Walton 1996].

Изучив некоторые направления исследования аргументации, считаем необходимым перейти к определению таких понятий как ‘аргументация’, ‘аргументативный дискурс’.

Обратимся к концепции Е.Н. Лисанюк с точки зрения *логико-когнитивного* подхода, где автор предпринимает попытку провести концептуальную границу между несколькими разновидностями аргументации. Так, Е.Н. Лисанюк выделяет *обоснование, убеждение и практическую аргументацию* [Лисанюк 2015:35].

В понимании Е. Н. Лисанюк *аргументация* – это один из способов разрешения конфликтов при условии, что стороны конфликта воспринимают и сам конфликт, и друг друга как рациональные элементы. При этом автор особенно подчеркивает, что ключевым фактором аргументации является ее познавательный характер. Е.Н. Лисанюк замечает, что познавательный характер аргументации может проявляться как и в коммуникативном, так и в диалоговом взаимодействии, позволяя участникам конфликта определить позиции и интересы друг друга, выявить причины спора. Необходимым условием разрешения конфликта Е.Н. Лисанюк считает оценку состоятельности и убедительности позиции сторон. Так, аргументация выступает в роли инструмента для поиска разрешения конфликта, а не в роли стратегии для достижения победы, что снимает с аргументации статус стратегической деятельности [Лисанюк 2015:63].

Е.Н. Лисанюк подчеркивает, что *аргументация* предстает, прежде всего, как интеллектуальная деятельность, реализуемая на трех уровнях: коммуникативном, лингво-речевом (диалектическом), логическом. Исследователь также выделяет и другие свойства аргументации, такие как способность быть социальной деятельностью; способность быть речевой деятельностью; способность быть познавательной деятельностью [Лисанюк 2015:72].

В русле *риторического* направления исследования аргументации Н.К. Пригарина отмечает, что такой подход отличен от других, в частности от логического, ориентацией аргументации на адресата [Пригарина 2010:10]. Такое понимание коррелирует с мнением Х. Перельмана, где манифестируется зависимость эффективности аргументации от аудитории, на

которую она нацелена [Perelman, Olbrechts – Tyteca 1969]. Под *аргументацией* Н.К. Пригарина понимает способ речевого воздействия на аудиторию посредством этических, логических, эмоциональных, рациональных аргументов с применением коммуникативно-риторических стратегий и тактик [Пригарина 2010:11]. Автор предлагает риторическую модель аргументации, где ключевым фактором, определяющим эффективность речевого воздействия на аудиторию путем изменения убеждений адресата, является отбор риторических аргументов, стратегий и тактик, способов их реализации. Аргументация не ограничивается лишь выбором языковых средств, так как такой подход не отражает истинной природы аргументативной деятельности [Пригарина 2010:12].

Г.А. Брутян осмысливает *аргументацию* как триаду логики, риторики и психологии, подчеркивая взаимозависимость этих трех составляющих. Логика обуславливает правильность структурирования рассуждения, риторика обеспечивает эффективность воздействия на адресата путем выборки языкового материала, представления аргументов, использования риторических стратегий и тактик. Согласно Г.А. Брутяну, кратко *аргументацию* можно описать как последовательный ход рассуждения, который включает выдвижение тезиса, анализ доводов «за» и «против» выдвигаемого тезиса, оценку оснований, опровержение антитезиса, достижение убеждения в истинности тезиса. Целью аргументации в лице аргументатора является не просто убеждение в *истинности* тезиса, а убеждение в *правильности* выдвигаемой точки зрения, достижение адресатом *согласия*, что отличает *аргументацию* от *доказательства*, когда последнее является исключительно логической операцией. Таким образом *аргументация* шире *доказательства*, потому как включает, помимо логического, психологический и риторический аспект [Брутян 1982:12]. Г.А. Брутян считает аргументацию всеобщим мыслительным процессом, подчеркивая универсальность аргументации вне зависимости от предметной области [Брутян 1982:12].

Стоит отметить, что в последнее время *аргументация* представляет особый интерес для когнитивной науки. Так, по мнению А.В. Колмогоровой, *аргументация* перестает быть объектом изучения логики, все больше становясь феноменом когнитивной природы [Колмогорова 2016:169]. В ракурсе *когнитивного* подхода к изучению *аргументации* в центре исследований оказываются мышление, внимание, механизмы обработки информации и источник аргументативной деятельности – индивид с внутренними особенностями ментальной деятельности. Аргумент становится продуктом именно мыслительной деятельности, не просто убеждением, реализуемым языковыми средствами. Таким образом, когнитивная лингвистика стремится интерпретировать когнитивные процессы с помощью знаний о языке и данных смежных дисциплин когнитивного спектра. В данной связи верен подход У. Брокрида об антропоцентричности аргументов, которые следует искать не в утверждениях, а в субъектах общения [Brockride 1975]. Это можно интерпретировать именно в когнитивном плане: как то, что аргументы рождаются в сознании людей.

Обратимся к концепции А.Н. Баранова, где аргументация также рассматривается с позиций когнитивной лингвистики, что отличает этот подход от традиционно фокусирующихся на логике и риторике, своей ориентацией на ментальные процессы и когнитивные структуры [Баранов 1990]. Когнитивный подход к изучению аргументации позволяет проследить взаимодействие мыслительных процессов и языковых механизмов при аргументативной деятельности [Баранов 1990:44]. Аргументация по А.Н. Баранову – механизм онтологизации знаний. Аргументация выступает не просто как средство убеждения, а как процесс интеграции и закрепления нового знания в когнитивные структуры человека. Онтологизация знаний в данном ключе осмысливается как процесс, где новое знание становится частью картины мира индивида.

В.М. Сергеев разделяет точку зрения А.Н. Баранова, замечая, что аргументация – это процесс ценностно-ориентированный (Цит. по:

[Гавришина 2018:101]). Такая характеристика аргументации вполне в духе теории Х. Перельмана, где аргументация базируется на ценностных ориентирах, существующих в сознании как часть картины мира индивида. Интеграция нового знания в процессе аргументации происходит именно на основе ценностных характеристик. В этой связи А.Н. Баранов и В.М. Сергеев выделяют *логическую, эмоциональную, диалектическую и порождающую* аргументацию. *Логическая* аргументация не стремится затронуть ценностные представления коммуникантов; *эмоциональная* аргументация, как вид логической, задействует эмоциональные когнитивные структуры для достижения убеждения; целью *диалектической* аргументации является воздействие на ценностные убеждения одного из коммуникантов путем перестройки системы ценностей в случае выявления их несоответствия у участников аргументологического диалога; и наконец, *порождающая* аргументация нацелена на принятие оппонентом новой иерархии системы ценностей, на полный отказ от старой. Как отмечают А.Н. Баранов и В.М. Сергеев, последний тип аргументации из вышеназванных обладает наиболее эффективной возможностью интеграции нового знания в когнитивной структуре человека в процессе убеждения [Баранов, Сергеев 1988:21-40].

Аргументация в понимании В.Н. Брюшинкина сочетает логический, риторический и когнитивный подходы. Фактором, определяющим успех аргументации, считается изменение аргументатором модели мира адресата, попытка внутреннего понимания оппонента с целью его убеждения путем приведения достаточных доводов [Брюшинкин 2008:8].

Рассмотрев ряд подходов к определению аргументации, перейдем к понятию ‘аргументативный дискурс’ (далее – АД), так как именно он выступает объектом нашего исследования. Изучение АД представляет сейчас особый интерес для научного сообщества, что доказывает немалое количество исследований, посвященных этой проблематике. Феномен АД изучают как в монологической, так и в диалогической перспективе,

рассматривают его особенности в зависимости от институциональной сферы его употребления. По мнению В. Е. Чернявской, наметилось два вектора в трактовке АД, что соотносимо с толкованием дискурса в лингвистической парадигме: 1) Дискурс – тематически обусловленная множественность текстов, где анализ содержательности дискурса возможен только в условиях интертекстуальной комплексности; 2) дискурс – коммуникативное событие, реализуемое в устной речи и в тексте, где последний рассматривается как фиксация языкового материала [Чернявская 2013:114-115].

Последнее направление исследования дискурса представляется актуальным в настоящей работе, так как в русле такого подхода АД соотносят с устным или письменным текстом, реализующимся в определенной аргументативно-коммуникативной ситуации. Мы придерживаемся концепции исследования монологического аргументативного текста Л.Г. Васильева с позиции коммуникативного подхода [Васильев 1999]. Такая парадигма позволяет исследовать АД в своей недиалогической манифестации без опоры на партнера по коммуникации, так как в нашем случае он только предполагаем. Как отмечает Г.А. Брутян, аргументацию не стоит сужать до формы диалога. Г.А. Брутян отождествляет понятия ‘диалог’ и ‘спор’, рассуждая, что спор может быть и с реальным оппонентом, и с воображаемым, да и с самим собой. Аргументация возникает во всевозможных формах рассуждения [Брутян 1984:32].

В настоящем исследовании аргументация осмысливается нами как разновидность коммуникативной ситуации, целью которой является воздействие на убеждения партнера по коммуникации (опосредованного в нашем случае) языковыми средствами. Аргументация воплощается в процессе АД. АД ставит своей целью «достижение убеждения адресата, преодоление расхождения во мнении путем тактически правильной аргументации» [Беседина 2012:26]. Как отмечает Е.В. Беседина, «коммуникативная задача АД заключается в обосновании взглядов и представлений, убеждении (разубеждении) партнера по коммуникации (в

нашем случае не реального, а предполагаемого) в истине либо в прагматической приемлемости определенных высказываний» (Цит. по: [Там же:26]). В терминах Н.А. Ощепковой под АД мы понимаем «тип стратегического дискурса, обладающий многослойным устройством, где каждый уровень соответствует Аргументативному Ходу <...>, который, в свою очередь, включает несколько элементарных аргументов (Аргументативных Шагов) <...>, направленных в поддержку доказываемого Макротезиса» [Ощепкова 2004:7].

1.2. Аргументация и ее структура

1.2.1. Коммуникативная парадигма анализа аргументативного дискурса

Как было сказано выше, мы придерживаемся коммуникативного подхода при исследовании аргументативного дискурса, потому как материалом исследования выступают монологические тексты-продукты, полученные от респондентов после восстановления ими предъявляемого аргументативного текста-стимула.

Такой подход исключает интеракцию, обратная связь не ожидается, так как реципиент коммуникации только потенциален. В данной связи, как отмечает Л.Г. Васильев, конвенциональная функция аргумента в отношении определения истинности Оснований, достижение консенсуса относительно логичности рассуждения, второстепенна. Однако, по мнению Л. Г. Васильева, повышенное внимание аргументатора и реального или предполагаемого адресата к необходимости соблюдения постулатов речевого общения и к целесообразности использования конвенциональных правил рассуждения нивелируют этот недостаток [Васильев 2014:66].

В аргументологической концепции О`Кифа коммуникативный метод получил название 'аргумент-1' [О`Keefe 1977]. Коммуникативный подход – единственный монологически ориентированный, и применим к анализу письменного аргументативного дискурса в условиях восприятия сообщения

во времени позже его создания [Васильев 2014:67].

В ракурсе коммуникативного аргументирования фокус внимания аргументатора обращен на правильность и логичность построения речевого сообщения, хотя добиться формально-логической его организации представляется затруднительным. Даже в условиях диалоговой манифестации процесс рассуждения, ориентированный на логику, рассматривается абстрактно, вне ориентации на обмен репликами между коммуникантами [Васильев 2000:19-24]. Потому, как отмечает Л.Г. Васильев, «можно оперировать неформально-логической системой рассуждения, где текст организован согласно схеме рассуждения» [Васильев 1994:78].

Коммуникативное аргументирование допускает наличие не всех аргументов, выраженных эксплицитно. Так, Л.Г. Васильев вводит термин ‘энтимема’, трактуя его как неполносоставный аргумент. Такой энтимемный аргумент определяется как структура, совокупность Тезис + Довод, где Тезис – то, что нужно обосновать, Довод – само обоснование. Такой аргумент можно восстановить до своего номинального состава Данные + Тезис + Основание при помощи методики восстановления силлогизма, ориентированной на множество возможных посылок (Оснований), взятых из текста или путем обращения к культурному фону коммуниканта [Васильев 2014:140-141].

Исследование монологического текста как графической фиксации дискурса подразумевает специфическое понимание аргументативных постулатов. «Условия удачи аргументации, анализ и понимание текста осуществляются через призму общеаргументативных принципов: принцип Великодушия, принцип Рациональности, принцип Аргументативности, принцип Симбиоза Систем Рассуждения; и специфических – принцип Максимальности и Осторожности» [Васильев 2014:298-299].

1.2.2. Структурные особенности аргументативного дискурса

Аргументация, со структурной точки зрения, разделяется на единичную и комплексную [Еемерен, Гроотендорст 1994]. Единичная аргументация строится по принципу выдвижения Тезиса, сопровождаемого двумя Доводами, один из которых может быть выражен имплицитно. Например (из текстов респондентов): *Искусственный интеллект не заменит учителя, так как важен личностный фактор в образовании.* Имплицитное Основание можно восстановить следующим образом: *Искусственный интеллект не обладает качествами, свойственными только человеку.*

Комплексная аргументация включает множественную и составную. Множественная аргументация состоит из нескольких самостоятельных Доводов в защиту Тезиса, не связанных между собой: *Искусственный интеллект не стоит внедрять в образовательный процесс, так как информация, которую он генерирует, не надежна, плюс ко всему, образовательные курсы, созданные ИИ, лишены индивидуального подхода.*

В пределах множественной аргументации выделяют: сочинительную и подчинительную. Сочинительная аргументация заключается в том, что только совокупность выдвигаемых Доводов обеспечивает доказательство Тезиса: *Искусственный интеллект не надежен в применении как образовательный инструмент, так как это продукт западных специалистов, никто не гарантирует точность заложенных в алгоритмах ИИ исторических фактов.*

При подчинительной аргументации второй из Доводов обеспечивает обоснование первого, выдвигаемого в защиту Тезиса: *Нам не нужно слепо интегрировать нейросети в образовательную среду, потому что этот сервис сложно поддается изучению, так как технологии развиваются быстрее, чем длится процесс их изучения.*

Выявление структурных особенностей аргументации найдет свое отражение в анализе АД респондентов после восстановления ими аргументации предъявляемого текста-аргумента при обосновании выдвигаемого Тезиса.

При исследовании монологических текстов с позиции коммуникативного подхода, где фокусом изучения являются естественно-языковые сообщения, первостепенным мыслится изучение функционального содержания аргументации.

Перейдем к рассмотрению модели аргументативных функций как индуктивного варианта пропозициональной логики, пригодного для анализа как диалогических, так и монологических манифестаций.

1.2.3. Модель аргументативных функций С. Тулмина как инструмент анализа рассуждения

Модель аргументации С. Тулмина [Toulmin 1958] создана им как противником дедуктивного способа рассуждения и принятия индуктивного варианта исследования языковых сообщений. По С. Тулмину, любой аргумент рационален в зависимости от предметной области его использования. На переднем плане исследования комплексно рассматриваются деятельность аргументирующего при выдвижении аргумента и определение функций языковых сообщений при аргументации, что позволяет установить причинно-следственные связи, представленные в аргументах. Таким образом, модель аргументативных функций С. Тулмина – это аналитический инструмент, где акцентом внимания выступают действия аргументатора, а ключом к пониманию видятся функции высказываний при семантизации аргументов.

По мнению С. Тулмина, Тезис – это не истина, а суждение, подвергаемое (хотя бы потенциально) сомнению. Базовая трехчленная модель С. Тулмина состоит из Тезиса (Claim), Данных (Data) и Основания (Warrant) [Беседина 2011:45].

Тезис – выдвижение мнения, первый этап в теории аргументативных функций. Суждение, выдвигаемое аргументатором для его принятия адресатом и заведомо подвергаемое сомнению. Тезис подкрепляется Доводами (Данные, Основание), но сам Тезис не обосновывает никакую информацию. Это

оценочный элемент системы аргументации, единственной целью которого является воздействие на реципиента, достижение убеждения.

Данные – информация, выдвигаемая в защиту Тезиса, второй этап в теории аргументативных функций. Информация, заложенная в Данных, считается известной, допустимой или приемлемой для реципиента. Фактическая информация, приводимая в качестве Данных, должна быть целесообразна предметной сфере аргумента, обладать высокой степенью достоверности.

Тезис требует обоснования даже при кажущихся очевидных Данных, так как Данные только косвенно показывают правомерность Тезиса.

Основание – еще один элемент аргументации, логический «мостик» между Тезисом и Данными. Именно Основание гарантирует правомерность выдвигаемого Тезиса. Основание часто репрезентируется в форме общего суждения, описывающего признак, причину, правило, экспертное мнение [Васильев 2014]. Часто Основание выражено имплицитно и требует восстановления, тогда мы имеем дело с энтимемным аргументом (Цит. по: [Степанова 2022:36]).

Такая трехчленная модель аргумента в терминах Л.Г. Васильева трактуется как номинальная [Васильев 2014] в том отношении, что подчиняется конвенциональным принципам организации рассуждения, где аргумент, состоящий из Тезиса и Доводов, приравнивается к рассуждению (Цит. по: [Степанова 2022:36]).

Шестичленная («расширенная») модель аргументативных функций, призванная дать более полную характеристику аргумента, включает три новые функции аргумента: Свидетельство (Backing), Ограничитель (Qualifier), Оговорка (Rebuttal) [Васильев 2014]. Вышеназванные функции зависимы от внутренней структуры аргумента и лишены статуса самостоятельных единиц.

Свидетельство – детализирует Основание и может быть представлено в виде цитаты, что придает Основанию верифицированный характер. По мнению Е.В. Бесединой, Свидетельство и Данные – элементы одного порядка, где

Данные выступают более общей репрезентацией информации, а Основание имеет статус частной иллюстрации Данных [Беседина 2011:31].

Ограничитель – показывает модальную вероятность суждения, степень уверенности аргументатора в истинности выдвигаемого Тезиса. Ограничитель может быть выражен следующими языковыми средствами: *вероятно, очевидно, зачастую, типичный, как правило, многие, некоторые, изредка и др.*

Оговорка – задает условия, ставящие под сомнение истинность Тезиса и манифестируется в языке следующими выражениями: *в этих условиях, пока не, до тех пор, если не* и пр. [Toulmin 1958:73-74]; см. также: [Васильев 1994].

Ученик С. Тулмина Р. Крейбл [Craib1976:128-157] специфицирует номинальные элементы аргументации. Так, он предлагает 4 вида Тезисов, разделяя их на *декларативные, оценочные, модальные и классификационные*.

Данные Р. Крейбл подразделяет на 3 группы: *Ситуации, Сообщения о Ситуациях, Выражения Мнений*.

Основания представлены 4 типами: *сравнения, группировки, каузальности и авторитета* [Craib1976:128-157].

Шестичленная модель аргументации с уточнением таксономии Р. Крейбла видится вполне применимой к анализу письменного монологического АД.

1.2.4. Единицы и элементы аргументации

Обращаясь к структуре текста-аргумента, необходимо терминологически обозначить выделяемые компоненты и элементы аргументации. Под компонентами понимаются собственно аргументы как комплексы, состоящие из Тезиса и Доводов, а под элементами – эти функциональные составляющие аргумента.

Вслед за Л.Г. Васильевым минимальной единицей аргументации условимся считать Аргументативный Шаг – «комплекс высказываний, обладающих определенной аргументативной функцией. Функции бывают основными и второстепенными. В рамках основных функций выделяют

Данные, Тезис; в качестве второстепенных – Основание, Свидетельство, Ограничитель и Оговорка. Аргументативный Шаг можно распознать как сложное предложение или как последовательность предложений» [Васильев 2014:299].

Аргументативный Ход «представляет собой совокупность Аргументативных Шагов» [Васильев 2014:299]. Графически Ход соответствует абзацу. Как отмечает Л.Г. Васильев, при переходе на уровень Аргументативного Хода, Аргументативный Шаг теряет свой аргументативный вес, где Тезис становится обоснованием (Доводом) Хода [Васильев 2014:143].

Аргументативный Макроход состоит из нескольких Ходов и обладает структурной организацией Хода. Определить графические границы Макрохода представляется трудным: может совпадать с параграфом или его частью, или с целым текстом.

Стоит заметить, что выделение в АД структурных единиц не должно опираться лишь на формальные признаки, а, скорее, должно подчиняться принципу системности, необходимо учитывать особенности каждого АД в отдельности. Так, Аргументативный Шаг может быть равен Аргументативному Ходу или абзацу.

Аргументативный Шаг квалифицируется как самостоятельная единица аргументации, совокупность элементов, каждый из которых выполняет аргументативную функцию. Элемент (функция) аргументации не может быть опознан вне контекста Шага. Таким образом, высказывание вне Шага может быть и Тезисом, и Данными, и Основанием [Васильев 1999:93].

Согласно концепции Л.Г. Васильева, «обязательными составляющими номинального аргумента являются Тезис и Данные, имплицитные Основания можно «достроить» на уровне аргументативных единиц, что отличает эту теорию от модели аргументативных функций С. Тулмина, где эксплицитное Основание выступает как необходимый элемент» [Васильев 2014:299].

При анализе аргументации в зависимости от того, что считать фокусным признаком, – единицу аргументации или ее элемент, выделяют тактико-

стратегический и внутриаргументный метод [Васильев 2000:19-24].

В условиях тактико-стратегического подхода единица аргументации исследуется как комплекс слов, словосочетаний, предложений с аргументативной функциональной наполняемостью. Инструментом анализа выступает аргументативно-функциональная модель С. Тулмина. Модификация модели в понимании Л.Г. Васильева предполагает установить аргументативную функцию высказывания как Тезис, принимая во внимание Принцип Великодушия, в случае если это предложение является в абзаце единственным. Если аргумент насчитывает два элемента, то один из них трактуется интерпретатором как Данные, а второй как Тезис, где Данные обосновывают Тезис. Принцип Великодушия обуславливает идентификацию Данных в первую очередь, Основание мыслится элементом, подлежащим восстановлению, потому как оно является связующим элементом для Данных и Тезиса исходя из этиологической, коррелятивной или этосной зависимости.

При внутриаргументном подходе исследуются взаимоотношения элементов аргументации: Тезисом и Доводами. Принимая во внимание частую энтимематичность аргумента, представляется необходимым не только восстановить эксплицитное Основание, но и определить действительно ли это Основание достаточно обосновывает Тезис, почему Данные доказывают именно этот Тезис, следовательно, требуется установить когерентную связь между составляющими аргумента. Как отмечает Л.Г. Васильев, эта связь обеспечивается общностью понятия и для аргументатора, и для адресата. Таким образом, восстановление релевантного Основания обусловлено нахождением такого общего когерирующего понятия. В случае, если все элементы аргумента выражены имплицитно, то необходимо выявить насколько Основание делает возможным установить когерентность данного аргумента. Л.Г. Васильев предлагает использовать модифицированные методы силлогистики для исследования когерентности аргументов монологического текста-аргумента, где необходимо принимать во внимание следующее: «тип конкретного языка и возможность неодинаковых языковых трансформаций для

разных языков; унифицированность морфолого-синтаксической формы субъекта суждения; типы референциальной семантики субъекта и предиката суждений, например, класс, дескрипция, характеристика и т.п.; стандартную для силлогизмов (подлежащее – сказуемое) форму суждения и морфолого-синтаксические операции приведения конкретно-языковых высказываний к такой форме» [Васильев 2000:26-28].

Аргументацию невозможно исследовать без обращения к ее создателю – языковой личности, индивида, который проявляется в общении, осмысливает мир через призму языка, потому видится необходимым рассмотреть феноменологию этого понятия как объекта антропоцентрической парадигмы изучения языка.

1.3. Феномен языковой личности

Современная лингвистическая наука все больше фокусируется на человеке в языке. Главным объектом изучения в гуманитарных исследованиях культурологов, философов, социологов, лингвистов признается языковая личность (далее – ЯЛ), как определяющая детерминанта в порождении и применении языка, потому считаем необходимым перейти к рассмотрению основных подходов к исследованию ЯЛ, существующих на данном этапе развития языковедческой мысли.

Впервые о главенствующем человеческом факторе в речевой деятельности заговорил В. фон Гумбольдт, который изучал язык в тесной связи с развитием общества. Как замечал В. фон Гумбольдт: «язык развивается симультанно с обществом; человек осмысливает себя только тогда, когда осознает, что его речь понимается и другими людьми» [фон Гумбольдт 2000:77].

Идеи В. фон Гумбольдта, как основоположника антропоцентрической мысли, нашли свое отражение во взглядах ученых, фокусом внимания которых была взаимосвязь языка и человеческой мысли. Так, Г. Штейнталь

считал, что язык формируется обществом, является продуктом самосознания народа и инструментом мыслительной деятельности [Штейнталь 1964:127].

А.А. Потебня разделяет взгляды Г. Штейнталя, который также исследовал связь языка и мышления. Как отмечал А.А. Потебня, функцией языка считается не только выражение готовой мысли языковыми средствами; язык участвует в процессе ее создания, тем самым формируя и отражая картину мира человека [Потебня 1999:151].

Перенос интересов изучения от языка как такового к человеку говорящему наблюдается в работах Г. Остгофа и К. Бругмана. Их подход к исследованию языка основывается на психологии индивидуальности, центром внимания объявляется человек. По мнению Г. Пауля, человек есть отражение языка, отмечая, что существует столько языков, сколько отдельных людей [Остгоф, Бругман 1964], [Пауль 1960:58].

В работах И. А. Бодуэна де Куртене, Э. Сепира также нашли свое отражение принципы антропоцентризма. Ученые утверждали, что язык существует только в сознании индивидов, которые, в свою очередь, составляют языковое общество. Э. Сепир полагает, что изучение и понимание языка ведет к пониманию личности, такая зависимость обусловлена тем, что язык глубоко связан с поведением и реализуется во всех сферах сознательной деятельности человека. Более того, с точки зрения Э. Сепира, язык следует изучать с двух ракурсов: посредством сравнительного анализа общества и индивида в нем существующего, поскольку личность выступает репрезентантом общества; и обращением исследования к уровням речи. Язык мыслится как отражение индивидуальности человека, проявляющееся в речи [Сепир 1993:231].

Первое упоминание понятия 'языковая личность' встречается в работах Й.Л. Вайсгербера и В.В. Виноградова, хотя и не получает там никакого толкования [Вайсгербер 2004], [Виноградов 1980]. Однако намечается зарождение новой лингвистической парадигмы, выходящей за рамки собственно языковедческих проблем, где фокус внимания проникает

«за» язык, апеллируя к человеческому фактору в функционировании и использовании языка, личность выступает как точка отсчета в анализе языковых явлений, определяя его развитие и конечные цели [Кубрякова 1995:212]. Потому интегративное обращение к ЯЛ при изучении говорящего индивида видится вполне правомерным.

Впервые трактовка термина ‘языковая личность’ встречается в работе «Современная лингводидактика» Г.И. Богина, где квалифицируется как личность, которая пользуется языком, для кого язык – это речь. ЯЛ определяют не столько знания о языке, сколько умения им оперировать. Позднее Г.И. Богин уточняет, что ЯЛ способна порождать и воспринимать речевые сообщения, совершать речевые поступки [Богин 1980:3].

Опираясь на способность ЯЛ создавать и интерпретировать речевые произведения, Г.И. Богин создает модель ЯЛ, состоящую из пяти уровней, от низшего к высшему без учета возрастных особенностей индивида. Уровни ЯЛ включают: правильность; интериоризацию; насыщенность; адекватный выбор; адекватный синтез. Модель охватывает также виды речевой деятельности и уровни языка [Богин 1984]. Так, модель Г.И. Богина фокусируется на речедетельностном аспекте ЯЛ.

Ю.Е. Прохоров подвергает критике вышеназванную модель, отмечая, главным ее недостатком то, что она не учитывает специфику и структуру организации общения, не рассматривает особенности его проявления применительно к определенной культурно-языковой общности [Прохоров 2004].

Однако особое внимание исследователей ЯЛ обрела после монографии Ю.Н. Караулова «Русский язык и языковая личность» [1987], где в русле лингводидактического направления под ЯЛ понимается «человек, обладающий способностью создавать и воспринимать тексты, различающиеся «степенью структурно-языковой сложности; глубиной и точностью отражения действительности; определенной целевой направленностью» [Караулов 1987:245]. Такая трактовка близка к

определению ЯЛ Г.И. Богина, где индивидуальные способности человека и особенности создаваемых им текстов рассматриваются комплексно. Такое понимание ЯЛ обуславливает методологию анализа уровневой структуры ЯЛ, предложенную Ю.Н. Карауловым. Такая трехуровневая модель включает: «вербально-семантический уровень, предполагающий владение носителем языка словарным запасом, употребление грамматических конструкций. На этом уровне также обнаруживают себя модели построения словосочетаний и предложений, семантико-синтаксические и ассоциативные структуры. Как отмечает Ю.Н. Караулов, лексикон ЯЛ представляет собой совокупность порожденных ЯЛ текстов. Так, исследование лексикона ЯЛ видится возможным на основе продуцируемого ей дискурса. Потому, анализатор способен восстановить лексикон ЯЛ, его структурные особенности. Второй уровень – «лингвокогнитивный, отправной точкой которого являются интеллектуальные особенности личности, что позволяет анализатору через язык выйти к знаниям, прийти к пониманию сознания и познавательных процессов индивида. Единицами этого уровня являются понятия, идеи, концепты, смыслы, ценности, формирующие картину мира каждой отдельной ЯЛ. На этом уровне индивид способен отбирать языковые средства для создания текстов». Лингвокогнитивный уровень видится как релевантная часть мышления, где мышлению отводят роль доминанты творческой деятельности человека как ЯЛ. На этом уровне появляется возможность индивидуального выбора, и как полагает Ю.Н. Караулов, именно на когнитивном уровне ЯЛ берет свое начало. Следующий уровень – прагматический (мотивационный) – позволяет выявить мотивы и цели, движущие развитием ЯЛ. Этот уровень рассматривает ЯЛ в тесном переплетении с личностью в социально-психологическом смысле, где коммуникативным потребностям отводится главенствующая роль в решении коммуникативных задач и в осмысленном отборе языковых средств применительно к сфере их употребления. Согласно Ю.Н. Караулову, определяющим фактором, влияющим на речь, является именно

мотивированность, потребность в коммуникации. Этот уровень определяется эмоциональными и ситуативными факторами наряду с логическими, умственными операциями индивида. Как замечает Ю.Н. Караулов, этот уровень достаточно сложно поддается изучению из-за многоплановой природы детерминирующих его факторов и проблематичному выявлению четких языковых маркеров. На этом уровне проявляются аргументативные способности личности, элементы метаязыковой рефлексии, коды поведения и др. [Караулов 2002:36]. Как отмечает Ю.Е. Прохоров, симбиоз уровней ЯЛ формирует ее «коммуникативное пространство», что в терминологии Ю.Е. Прохорова есть совокупность ситуаций естественно-языкового общения, где ЯЛ способна удовлетворить коммуникативные потребности [Прохоров 2004:43].

Такая трехчастная модель ЯЛ, предложенная Ю.Н. Карауловым, широко применяется в целях изображения конкретного носителя языка, делая возможным изучение многоплановых качественных характеристик ЯЛ как создателя множества текстов в рамках значимых параметров: вербально-семантического (собственно языкового), лингвокогнитивного (познавательного) и мотивационного (прагматического).

Н.Д. Голев предлагает двухкомпонентную модель ЯЛ, включающую языковые способности и мотивационную составляющую, где под ЯЛ понимается человек как уникальный носитель языковых способностей определенного качества [Голев 2005:85].

Языковые способности – это индивидуально-психологические характеристики индивида, обуславливающие процесс овладения и оперирования языком. Языковые способности даны при рождении, но меняются в соответствии с генетическим потенциалом личности. Языковые способности имеют двухсторонний характер и включают лингвомнемический и лингвокреативный аспекты.

Лингвомнемическая способность подразумевает языковую память ЯЛ, отвечающую за хранение, накопление и воспроизведение языковых единиц.

Лингвокреативная способность видится как умение оперировать языковыми средствами при порождении и восприятии речи, возможность извлечения из памяти необходимой языковой единицы для создания нового речевого продукта, обусловленного коммуникативной потребностью.

Мотивационный компонент представлен экстралингвальной и интралингвальной мотивацией. Внешняя мотивация восходит к целенаправленным усилиям, направленным на постижение и использование языка. Внутренняя мотивация подразумевает интенциональное оперирование языковыми средствами, где желание является следствием способности [Голев 2003; 2009].

По мнению Ю.Н. Караулова, мотивационная составляющая выступает сложной глубинной структурой, существующей в пределах языкового сознания личности и характеризующаяся неразрывным единством «языкового» и «когнитивного» содержания. Однако видится возможным их дифференциация, потому как мыслительная и коммуникативная функции языка, хотя и взаимодействуют, реализуются посредством отличающихся механизмов [Караулов 1987:53].

В настоящее время понятие ‘языковой личности’ прочно закрепилось в отечественной лингвистике ввиду своей полисемичности [Сентенберг 1994:14]. Т.Г. Винокур и И.В. Сентенберг полагают, что многостороннее изучение этого явления видится возможным, поскольку составляющие термина определяют его коммуникативно-индивидуальную природу, что позволяет воссоздать целостную картину понимания этого явления [Винокур 1989; Сентенберг 1994]. По мнению С.Г. Воркачева, термин ‘языковая личность’ проник в языкознание ввиду своего междисциплинарного статуса, так как отражает социологические, психологические и философские взгляды на человека как на социально значимую совокупность физических и духовных его свойств [Воркачев 2001].

Обращение к феномену ‘языковой личности’ как к объекту исследования восходит прежде всего к формам его существования. Таким

образом намечаются основные направления лингвоперсонологии, где ЯЛ рассматривают как индивидуальную или как типизированную организацию в динамическом или статическом ракурсе.

Рассматривая ЯЛ как индивидуальное явление, исследователи апеллируют к понятию ‘идиолект’ как к совокупности речевых особенностей, присущих конкретному носителю языка, отбираемых и аккумулируемых человеком на протяжении всей жизни. В тесной связи с понятием ‘идиолект’ разрабатывается понятие ‘идиостиль’, который трактуют как проявление индивидуального стиля личности, который находит свое отражение во всех его речевых произведениях [Иванцова 2010:43].

При таком подходе к изучению ЯЛ, центром внимания исследований являются особенности языка и стиля отдельного индивида, как реально существующего и известного массовой культуре [Гайнуллина 2002; Попова 2004; Кузнецова 2012; Ружицкий 2015 и др.], так и фикциональных ЯЛ [Кузневич 1999 и др.].

При рассмотрении ЯЛ как типизированного явления, внимание исследователей сосредоточено на коллективной ЯЛ, обобщенном представлении о носителе языка. При этом изучению подвергаются разные аспекты ЯЛ применительно к области знаний, прототипической для выстраивания модели ЯЛ [Сентенберг 1994].

В современной языковедческой науке проблема ЯЛ рассматривается довольно широко, что привело к появлению отдельной дисциплины, именуемой В.П. Нерознаком как лингвистическая персонология [Нерознак 1996]. Принимая во внимание интегративный статус дисциплины, наметилось несколько подходов, изучающих ЯЛ с разных сторон в рамках лингвоперсонологического направления.

Так, *социолингвистическая* парадигма дифференцирует ЯЛ относительно их социальных параметров: возраста, пола, профессии, уровня образования, и пр. В пределах такого подхода существуют исследования речевых портретов ЯЛ чиновников, дворянства, бизнесменов, политических

деятелей, военных, интеллигенции и пр. [Колесов 2006; Крысин 2001; Милехина 2006; Осетрова 1999 и др.].

В попытке рассмотреть ЯЛ, погруженную в социальную жизнь и коммуницирующую с другими членами общества, ЯЛ предстает как парадигма ‘речевых личностей’ или ‘коммуникативных личностей’. Под ‘речевой личностью’ понимают «личность, существующую в реальном общении». В парадигме речевых личностей выделяют ‘коммуникативную личность’, которая трактуется как «совокупность особенностей вербального поведения человека, использующего язык как средство общения» [Карасик 2004:435-476].

С позиции *психолингвистического* подхода, ЯЛ изучают в тесной связи с особенностями порождения и восприятия речи; исследуются психологические характеристики через призму речевого поведения [Морозова 2005; Седов 1999].

Лингвокультурологическая парадигма базируется на классификации ЯЛ как репрезентанта той или иной культуры. В рамках лингвокультурологического направления выделяют этнокультурный подход, где ЯЛ представлены оппозицией базовой и маргинальной культур [Карасик 2002:12]. Социокультурная лингвистика рассматривает типизацию модельных личностей, которые манифестируют ценностные ориентиры кодов поведения в социуме. Представители лингвокультуры или подражают, или противопоставляют себя модельным ЯЛ [Карасик 2007:227]. В рамках *лингвокультурного* подхода фокусом исследования являются социокультурные и этнокультурные типажи, где последние осмысливаются как обобщенные образы представителей той или иной лингвокультуры, тогда как социокультурный типаж есть узнаваемый образ представителя конкретной социальной страты в пределах того или иного этнокультурного общества [Карасик 2007:227].

Многочисленные теоретические и прикладные исследования, посвященные вопросам «человека в языке», доказывают массовый научный

интерес к изучению ЯЛ как многослойного образования.

В настоящем диссертационном исследовании мы рассматриваем ЯЛ с позиции *лингвopsихологического* подхода, где акцентом анализа выступает содержание глубинных признаков, которые объясняют выбор конкретных языковых форм в условиях определенной коммуникативной ситуации [Сухих 1998]. Таким образом, придерживаясь лингвopsихологической парадигмы к изучению ЯЛ, мы исследуем особенности знакообразования и восстановления аргументации предъявляемого текста-рассуждения у респондентов-носителей противоположных полюсов когнитивного стиля ‘конкретная / абстрактная концептуализация’.

1.3.1. Лингвopsихологическая парадигма изучения языковой личности

Становление лингвopsихологической парадигмы к исследованию ЯЛ связано с работами В.З. Демьянкова [1999], И.А. Зимней [2001], А. В. Пузырева [2023], С.А. Сухих [1998]. Последний истолковывает ЯЛ как «сложную многоуровневую функциональную систему, включающую три уровня: владение языком (языковая компетенция), владение способами осуществлять речевое взаимодействие (коммуникативная компетенция) и знание мира (тезаурус)» [Сухих 1998:112].

Такое ярусное представление ЯЛ указывает на когнитивные структуры (глубинные коды), определяющие как участник коммуникации интерпретирует и использует знаковую систему.

Модель ЯЛ, предложенная С.А. Сухих, во многом коррелирует с иерархической структурой ЯЛ Ю.Н. Караулова. Однако уникальность концепции организации ЯЛ по С.А. Сухих характеризуется возможностью типологизации субъектов коммуникации путем установления языковых черт, которые выступают индикатором предрасположенности коммуниканта к конкретному речевому поведению [Беседина 2011:42]. В силу обозначенных преимуществ мы применяем этот подход к изучению ЯЛ в настоящей работе.

В терминах С.А. Сухих, ‘языковая черта’ мыслится как закономерно повторяющийся способ речевого поведения индивида, который проявляется на трех уровнях дискурса: экспонентном, субстанциональном и интенциональном, где каждый уровень идентифицируется по особым языковым индикаторам [Сухих 1998:112].

С.А. Сухих выделяет ряд языковых черт, обнаруживающих себя на определенном уровне ЯЛ. Так, вербальное поведение ЯЛ на экспонентном уровне характеризуется как сознательное, персуативное, хэзитивное или голословное. На субстанциональном уровне проявляются качества конкретности или абстрактности. Интенциональный уровень отличают такие качества, как конфликтность / кооперативность, юмористичность, буквальность, центрированность / децентрированность. Все эти уровни ЯЛ в совокупности формируют структуру дискурса, где находит свое отражение указанное триединство.

Так, экспонентный уровень дискурса демонстрирует языковую компетенцию индивида, выявляются связи между дискурсивным поведением ЯЛ и речевыми признаками. Этот уровень включает использование ЯЛ определенных словообразовательных и синтаксических структур, субъектно-предикатные отношения, категорию залога, распространенность предложений и связи между ними. Использование при создании речевых произведений конструкций со значением динамичности / статичности, активности / пассивности свидетельствует о проявлении у коммуниканта черт ‘активности’ / ‘созерцательности’, языковыми индикаторами которых выступают конструкции с выраженным значением действия-процесса, использование пассивных конструкций, предикатов состояния [Сухих 1998:111].

Субстанциональный уровень дискурса охватывает смысловое наполнение темы, комплекс представлений о мире, определяющий язык. На этом уровне отмечается проявление языковых черт ‘конкретность’ / ‘абстрактность’, что указывает на предпочтение к употреблению

коммуникантом языковых единиц с узкой или широкой сферой референции.

Интенциональный уровень дискурса охватывает планирование и осуществление субъектом общения речевых действий, применение коммуникативных тактик и стратегий для осуществления эффективной коммуникации, проецируется диалогическая модальность. Так на этом уровне организации дискурса находит отражение коммуникативная компетенция ЯЛ [Сухих 1998:113].

С.А. Сухих утверждает, что изучение человеческого фактора через призму корреляции структурных особенностей текста и личности позволит избавиться от абстрактного понимания субъекта в процессе коммуникации. Изучение вариаций в отношении порождения текста, наряду с особенностями типа личности, отвечает задачам междисциплинарных исследований и лингвопсихологии, в частности [Сухих 2004:78]. Так как в своей работе мы ставим задачу установления взаимосвязи между типом личности в соответствии с когнитивно-полюсной принадлежностью и особенностями восстановления предъявляемого аргументативного текста, обращение к лингвопсихологической линии исследования представляется вполне правомерным.

1.4. Когнитивно-стилевые аспекты исследования языкового общения

1.4.1. Когнитивный стиль как междисциплинарная категория

Концепция когнитивных стилей, их история, идеология, феноменология, характер и процесс становления, а также эволюция их теоретических аспектов представляет особый интерес для современной науки [Сергина (Некрасова), Баркова 2023:259]. Нельзя не отметить, что история стилового подхода достаточно длительна и драматична, но, несмотря на это, остается мало разработанной областью исследований и до сих пор находится в стадии своего становления.

Считаем необходимым остановиться на понятии 'когнитивный стиль' (далее – КС) более подробно. На первом этапе понятие 'стиль' впервые упоминается в работах А. Адлера в контексте психологии личности для описания индивидуально-своеобразных способов взаимодействия человека с его социальным окружением. Г. Олпорт развивает идеи А. Адлера и вслед за ним 'стиль' понимается как «способы реализации мотивов и целей, к которым предрасположена личность в силу своих индивидуальных особенностей» (Цит. по: [Холодная 2004:18]).

Второй этап стилевого подхода приходится на 1950-1960-е годы и характеризуется употреблением понятия 'стиль' для изучения индивидуальных различий в способах познания своего окружения. На первый план выходят исследования таких понятий, как индивидуальные особенности восприятия, анализа, структурирования и категоризации информации, обозначенных термином КС.

На третьем этапе стилевого подхода мы явно наблюдаем тенденцию к гиперобобщению понятия 'стиль'. Понятие КС расширяется за счет появления новых стилевых понятий, таких как 'стиль мышления', 'стиль учения'. Таким образом, в рамках третьего этапа происходит фактическое отождествление стиля с индивидуальными различиями в психической деятельности [Сергина, Баркова 2023:259].

С начала своего появления в науке КС отличался многозначностью, что привело к широкому спектру его интерпретаций. Перечислим некоторые из них: КС – «регуляция эмоций для обеспечения адаптивного познания» [Gardner 1962]; «способ интеграции когнитивных и эмоциональных аспектов в поведенческой модели» [Wardell, Royce 1978]. Г. Уиткин описывал КС как способ анализа и организации информации об окружающем мире [Witkin 1974]. В понимании А. В. Соловьева, КС есть индивидуальные особенности познавательных процессов, проявляющиеся в различных коммуникативных ситуациях [Соловьев 1977].

Устойчивая структура КС оказывает значительное влияние на

процессы обработки информации, что открывает новые перспективы в переосмыслении существующих теорий личности. Более того, изучение КС способствует пониманию неизбежной взаимосвязи когнитивных и мотивационных процессов, что исключает возможность их изолированного рассмотрения. По мнению И.А. Степановой, «КС, находясь на пересечении процессуальных и структурных, когнитивных и мотивационных аспектов личности, предоставляет возможность раскрыть процессы, доказывающие ее целостную природу» [Степанова 2022:58].

Как отмечает М.А. Холодная, когнитивно-стилевой подход предпринимает попытку рассмотреть умственные способности индивида без навешивания ярлыков. Важным представляется именно мыслительный процесс субъекта в результате влияния на него интеллектуальных параметров личности. Кроме того, теория КС акцентирует внимание на индивидуальности человеческого ума и наличии у каждой личности определенного набора механизмов познания и интерпретации мира [Холодная 2004:22].

В настоящей работе мы придерживаемся определения КС как индивидуального метода обработки информации об окружающем мире, характеризующегося индивидуальными отличиями при процедуре восприятия, анализа, структурирования, оценивания окружающей действительности, что служит основой для дифференциации индивидов, обладающих схожими и различными механизмами когнитивного реагирования на происходящее [Gauss 1978], потому как в данном исследовании будут изучены особенности восстановления аргументативного текста респондентами (конкретные / абстрактные личности) через призму когнитивно-полюсных особенностей.

1.4.2. К описанию стилового параметра ‘конкретная / абстрактная концептуализация’

Современное состояние исследований в области КС как в зарубежной, так и отечественной науке характеризуется наличием описания более десятка различных КС (см.: [Холодная 2004]). В рамках данного исследования мы сосредоточимся на описании только исследуемого нами стилевого параметра ‘конкретная / абстрактная концептуализация’ (далее – КК / АК).

Д. Хант, Г. Шродер и О. Харви, кто и являются основателями методики диагностики данного КС, проанализировали индивидуальные особенности понятийной сферы, связанные с различиями в степени ее конкретности / абстрактности. В основе данного когнитивного стиля лежат такие психологические процессы, как *дифференциация* и *интеграция* понятий. Анализ индивидуальных особенностей понятийной сферы позволил выделить исследователям ряд признаков, описывающих полюса *конкретности* и *абстрактности*.

Полюс *конкретности* характеризуется незначительной дифференциацией и недостаточной интеграцией. Для данного полюса характерно наличие альтернативных схем для восприятия одного и того же объекта, собственных правил и критериев, на основе которых связываются и соотносятся различные аспекты ситуации, уход от стереотипных оценок. «Вариации в уровне абстрактности / конкретности проявляются в индивидуальных различиях зависимости от стимула, т.е. той степени, в которой воспринимающий и реагирующий индивидуум ограничен или же может выходить за пределы физических характеристик ситуации в условиях ее понимания и переживания [Сергина (Некрасова) 2022:168-173].

Лицам, для которых характерна *конкретная концептуализация*, свойственны следующие качества: ригидность, узость интеллектуальных интересов, стереотипность решений, сниженная оперативность мышления, склонность к упрощенному пониманию ситуации и фиксация на одном подходе к ее интерпретации. «Если параметры среды выходят за пределы некоторого порога сложности, то конкретные лица оказываются недееспособными, поскольку их поведенческий репертуар не рассчитан на

процесс взаимодействия с чрезмерно сложным социальным окружением. Выраженность полюса конкретной концептуализации определяет также консервативность, нетерпимость к неопределенности, сниженную способность мыслить в терминах гипотетических ситуаций, неспособность отрешиться от конкретной специфики данной ситуации [Сергина (Некрасова) 2022:168-173].

Абстрактная концептуализация предполагает свободу от непосредственных свойств ситуации, ориентацию на внутренний опыт в объяснении физического и социального мира, способность использовать множество альтернативных способов интерпретации ситуации, что расширяет адаптивные возможности человека к стрессогенным обстоятельствам.

Лицам, для которых характерна *абстрактная концептуализация*, свойственна склонность к риску, независимость, гибкость мыслительных процессов, креативность. По мнению О. Харви, полюс «абстрактности» положительно коррелирует с высоким вербальным интеллектом, когнитивной сложностью, низким уровнем догматизма и авторитарности, полнезависимостью [Сергина (Некрасова) 2022:168-173].

Как отмечают О. Харви, Д. Хант и Г. Шродер, «... вариации в уровне абстрактности / конкретности проявляются в индивидуальных различиях «зависимости от стимула», т.е. той степени, в которой воспринимающий и действующий индивидуум ограничен или же может выходить за пределы физических характеристик непосредственно воздействующего стимула в организации своего понимания и переживания ситуации» (Цит. по: [Зайцева 2012:64-65]). «Чем выше уровень абстрактности, тем более выражена способность субъекта переступать пределы непосредственного и переходить в область более отдаленных временных, пространственных и семантических контекстов. Кроме того, абстрактность означает большую способность выявлять разного рода связи и отношения между объектами, информация о которых перерабатывается по правилам ее иерархической организации.

Наконец, полюс абстрактности предполагает способность использовать множество альтернативных способов интерпретации ситуации, что расширяет адаптивные возможности человека по отношению к необычным, в том числе стрессогенным обстоятельствам. Не меньшую роль в формировании этого стиля играет и метакогнитивный опыт субъекта, в первую очередь произвольный интеллектуальный контроль и открытая познавательная позиция» [Холодная 2004:135].

О. Харви, Д. Хант и Г. Шродер утверждают, что концепт выступает связующим звеном между личностными особенностями и ситуационно-обусловленными факторами. Термин 'концепт' понимают как некий субъективный эталон, который обуславливает степень познавательного отношения индивида к происходящему, как механизм, структурирующий опыт, вследствие чего представление об окружающей действительности дифференцируется и интегрируется, из чего следует, что личность способна воспринимать и интерпретировать мир во всем его многообразии [Harvey, Hunt, Schroder 1961].

«Отдельные концепты образуют систему концептов. Уровень структурной организации индивидуальной концептуальной системы определяется соотношением процессов дифференциации и интеграции, что, в свою очередь, проявляется в КК либо в АК. Конкретный стиль характеризуется минимальной степенью выраженности дифференциации и интеграции концептов, выделяются уровни структурной организации концептуальной системы, принадлежность к которым предопределяет различия в способах восприятия, понимания и интерпретации происходящего. Выяснилось, что частота аналитических ответов увеличивается с возрастом. Также было высказано предположение, что люди, склонные к АК, более внимательны по отношению к отдельным деталям происходящего и лучше контролируют свое интеллектуальное поведение, то есть действуют рефлексивно. Напротив, люди, склонные к конкретному способу категоризации, в своем поведении проявляют импульсивность, они

менее внимательны в своих действиях. Это позволило высказать предположение о существовании индивидуальных различий в скорости принятия решений, или, как говорит автор, 'когнитивном темпе'.

Психологическое описание четырех групп лиц в зависимости от уровня структурной организации их концептуальных систем выглядит следующим образом:

Уровень 1: минимальные проявления дифференциации и интеграции концептов. Отмечается изолированность отдельных концептов, любой объект интерпретируется одним способом. Характерен категоричный «черно-белый» взгляд на вещи за счет снижения способности думать в режиме относительности. Стремление к минимизации конфликта вплоть до его игнорирования.

Уровень 2: некоторый рост дифференциации концептов в сочетании с недостаточной их интеграцией. Появляется способность к использованию альтернативных оценок и правил, возможность связывать и обобщать свои концепты. Характерна неустойчивость мнений и убеждений, нерешительность в принятии решений, энергичное сопротивление нормативным ограничениям.

Уровень 3: умеренно высокая дифференциация и интеграция концептов. Учитывается множество признаков объектов, количество альтернативных интерпретаций значительно возрастает. Появляется способность наблюдать свое поведение с разных точек зрения, развивается рефлексия. Информация обрабатывается до того, как принимается решение. Ориентация на будущее.

Уровень 4: максимально высокая дифференциация и интеграция концептов. Способность к соотнесению, связыванию и обобщению самой разной информации. Переход на теоретический уровень понимания происходящего, высокая познавательная направленность, самостоятельное порождение новых правил и схем интерпретации поступающей информации, развернутая концептуализация, предельная гибкость и адаптивность

поведения в сложных ситуациях» [Сергина (Некрасова), Баркова 2023:259-264].

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Анализ источников, составляющих теоретические и методологические основы исследования, позволил нам прийти к следующим общим выводам.

Аргументативный дискурс – есть тип стратегического дискурса, построенный по типу Макрофрейма с многоуровневой структурой, равной АХ, который состоит из нескольких элементарных аргументов-шагов (АШ), выдвигаемых в защиту одного МакроТезиса.

Понятие ‘аргументация’ может исследоваться и как процесс (в этом случае мы имеем дело с аргументативным дискурсом), и как продукт, который является результатом этого процесса (аргументативный текст).

В рамках логического направления появляется возможность соотнесения, уточнения и разграничения близких друг к другу пар понятий ‘аргументация’ / ‘рассуждение’, где ‘аргументация’ предстает как способ рассуждения.

ЯЛ понимается нами с позиции лингвопсихологического подхода, где предметом анализа выступает содержание глубинных признаков, которые объясняют выбор конкретных языковых форм в условиях определенной коммуникативной ситуации. Таким образом, мы исследуем особенности знакообразования и восстановления аргументации предъявляемого текста-рассуждения у респондентов-носителей противоположных полюсов когнитивного стиля ‘конкретная / абстрактная концептуализация’. Анализ дискурса как проявление знаковой ситуации позволяет установить особенности ЯЛ.

Все ЯЛ обладают набором индивидуально-своеобразных характеристик и обнаруживают себя в дискурсе. Принимая во внимание значимую роль психологических параметров индивида при создании

дискурса, представляется возможным выявить поведенческие особенности индивида в аргументативной деятельности, что сделает возможным анализ психологических особенностей личностей-участников аргументирования.

Понимая КС как инструмент объективации языковой ментальности индивида, видится возможным установить связь данного параметра исследования ЯЛ с дискурсивной деятельностью, которая выступает репрезентантом выражения внутреннего мира ЯЛ.

Полисемичный характер понятия КС и существующие противоречия в его трактовке не лишают возможности установить некоторый общий знаменатель в определении данного термина, а именно корреляции КС с индивидуально-своеобразными личностными качествами.

Мы придерживаемся определения КС как индивидуального метода обработки информации об окружающем мире, характеризующегося индивидуальными отличиями при восприятии, анализе, структурировании, оценивании окружающей действительности, что служит основой для дифференциации индивидов, обладающих схожими и различными механизмами когнитивного реагирования на происходящее, потому как в данном исследовании будут изучены особенности восстановления аргументативного текста респондентами (конкретные / абстрактные личности) через призму когнитивно-полюсных особенностей.

В следующей главе предлагается проведение структурного функционально-семантического анализа аргументативных высказываний после восстановления текста-рассуждения респондентами, принадлежащих к крайним полюсам когнитивного стиля КК / АК.

ГЛАВА 2. РЕПРОДУКТИВНЫЙ АРГУМЕНТАТИВНЫЙ ДИСКУРС НОСИТЕЛЕЙ КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ ‘КОНКРЕТНАЯ / АБСТРАКТНАЯ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ’

В исследовательской части диссертации проводится выявление вербальных характеристик АД у респондентов-носителей КС КК / АК.

2.1. Методика измерения когнитивного стиля ‘конкретная / абстрактная концептуализация’

В экспериментальной части исследования, на основе вербальных реакций на исходный аргументативный текст, мы изучили означенный КС испытуемых, особенности аргументирования в восстановленном тексте. Экспериментальную группу составили 200 студентов 1–3 курсов КГУ им. К.Э. Циолковского, удовлетворяющих критерию однородности с позиции социально-возрастных параметров.

Экспериментальное исследование было направлено на выявление лингвопсихологических характеристик респондентов при создании собственных (вторичных) текстов после восстановления аргументации предъявленного текста-аргумента.

Задачами эксперимента были определены: сопоставительный анализ восстановления аргументации стимульного аргументативного текста испытуемыми-носителями означенного КС; установление специфичного употребления языковых средств при создании собственных (вторичных) текстов.

Выделяют несколько подходов для установления принадлежности испытуемых к полюсам КС КК / АК. Не все методы диагностики выполнимы в аудиторных условиях, потому мы сосредоточимся на лингвистически-ориентированном подходе посредством незаконченных предложений, где уровень концептуализации измеряется путем экспертного оценивания ответа респондента на основе языкового показателя его абстрактности [Зайцева

2012:70].

В качестве инструмента диагностирования исследуемого КС О. Харви [Harvey 1966] предлагает использовать тест «This I believe», предусмотренный для измерения параметра концептуализации. Как отмечает В.Ю. Зайцева, «в рамках тестирования респонденты выражают свои убеждения по ряду личностных, социальных, ценностных концептов: дружба, американский стиль жизни, вина, свадьба, Я, религия, грех, мнение большинства, люди и компромисс. На основании качественной оценки ответов респондентов участников эксперимента распределяют на четыре группы в соответствии с четырьмя уровнями абстрагирования. Уровни 1, 2 – носители полюса КК; уровни 3, 4 – носители полюса АК. В качестве критериев для классификации используются: степень категоричности выражения концепта, ориентация на внешний авторитет (например, Бог и / или религия), уровень этноцентризма, соответствие ответа общепринятым нормам, очевидная простота / сложность в интерпретации происходящего и т. д. [Зайцева 2012:70].

Принципиально иной подход к диагностированию КС КК / АК предлагает Дж. Кэррол [Кэррол 1972], где тексты респондентов подвергались субъективной оценке экспертов по следующим параметрам: «абстрактный / конкретный», «глубокий / поверхностный» и объективному лингвистическому анализу. Так, Дж. Кэррол «прибегнул к количественному анализу слов, выражений, предложений и других лингвистических единиц определенных типов. Факторный анализ показал, что параметр ‘абстрактность’ (АК) коррелирует с рядом речевых и языковых показателей: обратная зависимость от числа детерминативов (*этот, каждый*) – небольшое употребление таких слов свидетельствует о высоком уровне абстрактности; обратная зависимость от количества нераспространенных предложений, содержащих числительные – чем меньше таких предложений в тексте респондента, тем выше показатель абстрактности; прямая зависимость от процентной доли придаточных предложений-подлежащих» [Зайцева 2012:73] – чем больше таких предложений, тем выше уровень абстрактности; и

наконец, большое количество причастий также обуславливает выявление высокого показателя абстрактности [Кэррол 1972].

Носителям полюса КК свойственно использование детализированных конструкций; конкретизация объекта речи; наличие предложений-комментариев [Зайцева 2012:71].

Опираясь на идеи Дж. Кэррола, Н.В. Щербакова [Щербакова 2005] предлагает синтезированный подход к определению параметров 'конкретность / абстрактность' посредством экспертной оценки уровня абстрактности десяти частотно используемых терминов в политическом дискурсе (на основе созданного автором подхода словаря политических терминов). В основу инструкции экспертам, созданной Н.В. Щербаковой, легли теоретические положения, представленные в трудах [Шахматов 1941]; [Леонтьев 1993,1997]; [Сартори 2003].

Так, Дж. Сартори предлагает уровневую организацию предложенных респондентам понятий. На верхнем уровне (Уровень 4) проецируются общие понятия широкого охвата, которые лишены конкретного содержания и не имеют антонимов, из чего следует высокий уровень абстрактности. Средний уровень охватывает обобщенные сообщения, фокусирующиеся на общности черт, но игнорирует специфические черты понятия. Средний уровень абстрактности по Дж. Сартори коррелирует с Уровнями 2,3, выделяемыми О. Харви, Д. Хантом и Г. Шродером с позиций когнитивной теории личности. На нижнем уровне (Уровень 1) абстрагирования находят свое отражение конкретные, детализированные концепты, как например, теоретические термины [Сартори 2003].

На основе выделенных Дж. Сартори уровнях абстрагирования, Н.В. Щербакова формулирует рекомендации экспертам для интерпретации результатов диагностирования КК / АК.

Так, на КК указывает: возможность подбора антонима к конкретным концептам; концепт является физическим понятием, а не абстрактной категорией; речевые детерминативы (указательные местоимения (*тот, этот,*

это, такой, таков, столько), определительные местоимения (*весь, всякий, каждый, сам, самый, любой, иной, другой*), указательные наречия (*здесь, туда, оттуда, тогда, тут, там*), числительные [Щербакова 2005:118].

На АК указывает: несочетаемость концепта с числительным; невозможность задать вопрос к концепту о его весе, объеме, скорости, направлении, отношениях и пр. Наличие двух или более из указанных признаков считается достаточным для классификации концепта [Щербакова 2005].

На основании вышеизложенного делаем вывод, что в качестве методов диагностирования КК / АК выделяют: факторный анализ, направленный на выявление частоты употребления детерминативов и числительных, что свидетельствует о принадлежности респондента к полюсу КК; метод экспертной оценки уровня абстрагирования концептов. Оба метода применены в настоящем исследовании.

Для разбиения респондентов по полюсам КК / АК мы использовали методику О. Харви «This I believe test» в адаптивном варианте.

В рамках диагностирования полюсной принадлежности испытуемым предлагалось дополнить 11 фраз «*Я верю, что...*» несколькими высказываниями (см. Приложение 1).

В качестве теоретической базы для анализа использовались рекомендации, разработанные Н.В. Щербаковой и дополненные В.Ю. Зайцевой, где каждый ответ получал количественную оценку 1 – 4 на основе уровневой структуры концептуализации личности согласно когнитивной теории личности [Harvey, Hunt, Schroder 1961]. Также на каждом уровне был выявлен ряд языковых индикаторов, отражающих каждый из уровней концептуализации. Для обеспечения достоверности данных эксперимента мы руководствовались вышеуказанными критериями в силу их подтвержденной валидности и надежности.

Автором настоящего исследования были рассмотрены положения, которые легли в основу выставления количественного индикатора в

соответствии с уровнем абстрагирования [Сергина (Некрасова) 2022:168-173].

Ниже представлены ответы испытуемых с сохранением орфографических и пунктуационных особенностей:

Оценка 1 выставляется при наличии:

- общей идеи (общепринятые правила; социальные нормы, закрепленные в языке; достаточно общие высказывания, не отражающие всех возможных способов развития событий).

Я верю, что здоровье... надо ценить.

- наличия смайлов в ответах респондентов.

Я верю, что... жизнерадостность продлевает жизнь))).

- ограничителей типа «это», «каждый», «такой» и т.д.

*Я верю, что религия... это личное дело **каждого** человека. Нужно относиться хорошо к вере **каждого** человека.*

- топосов (пословица / поговорка; широко известная цитата).

Я верю, что любовь... спасет мир.

- определения одним словом (определитель-связка «это» не учитывается).

Я верю, что честность...— это доверие.

- повтора определяемого концепта или его части.

*Я верю, что здоровье... надо беречь и следить за ним, ведь без **здоровья** человеку жить не в удовольствие, ему без **здоровья** ничего не нужно.*

- ошибок в определении концепта.

*Я верю, что творчество ... это величайшее **изобретение** человечества.*

- наличия некоторых неопределенных концептов.

Я верю, что творчество ... должно высоко цениться.

- придаточного с союзом «когда» безотносительно ко времени.

*Я верю, что жизнерадостность ..— это **когда** благополучная и здоровая семья. Это **когда** у тебя есть родной дом.*

- личного примера респондента или же ограничителей,

выражающих личное мнение.

*Я верю, что честность...важная черта характера, которая редко встречается в современном мире. **Лично я** очень ценю в людях честность.*

Оценка 2 выставляется при наличии:

- выбора в общей идее (чаще представлен противительными союзами).

*Я верю, что деньги ... важны, **но** никогда не станут важнее принципов, друзей и семьи.*

- условия «если ...».

*Я верю, что честность ... лежит в основе человеческих взаимоотношений. **Если** все люди будут предельно честны, удалось бы избежать многих проблем непонимания.*

- ранговых отношений (во-первых, во-вторых и т.д.).

*Я верю, что честность... важна в любых ситуациях. Для меня главное – быть честной, **во-первых**, с самой собой, **во-вторых**, с другими людьми.*

- причинно-следственных отношений общего порядка.

*Я верю, что ответственность... должна быть у каждого человека. **Потому что** ответственные люди являются теми на кого всегда можно положиться.*

- большого числа ограничителей у абстрактной идеи (фраза или слово, накладывающие ограничения на сферу распространения понятия), свойственных первой категории.

*Я верю, что любовь ... **это то**, что **каждый** человек понимает по-своему.*

Оценка 3 выставляется при наличии:

- абстрактной идеи, которая заканчивается общим выводом, или же общей идеи, заканчивающейся абстрактным выводом.

Я верю, что творчество ... способ разговора с миром. Для многих людей вариант расслабиться после тяжелого рабочего дня, разгрузить мозг, сменить вид деятельности.

- незаконченного высказывания.

Я верю, что творчество ... помогает расслабиться и помогает понять.

- у абстрактной идеи ограничителя, свойственного 1 категории.

Я верю, что религия... вечный предмет споров. Мне хватает моральных принципов.

Оценка 4 выставляется при наличии:

- абстрактной идеи без каких-либо дополнительных ограничений.

Я верю, что творчество... отражение сознания.

- любой попытки трансформировать данное задание.

Я верю, что воля.... на французском пишется «Voila».

▪ выбора из нескольких, на первый взгляд, противоречивых определений одного и того же понятия.

Я верю, что деньги ... в какой-то степени делают человека счастливее. И не растут на деревьях.

Отсутствие какого-либо высказывания обозначается отметкой КН и не получает никакой оценки. Обычно выражается в виде прочерка или же просто оставленного вопроса [Сергина (Некрасова) 2022:168-173].

Основываясь на приведенных рекомендациях, описанных в работах В.Ю. Зайцевой и Н.В. Щербаковой, была проведена количественная и качественная оценка текстов 200 человек. Надежность эксперимента подтверждена экспертной оценкой доцента кафедры психологии и развития образования КГУ им. К. Э. Циолковского, кандидатом психологических наук Ю.Е. Савиным. В результате респонденты были разделены на три группы: группа «конкретных» респондентов, группа «абстрактных» и респонденты, оказавшиеся в зоне неопределенности. В зону неопределенности вошли респонденты, не заполнившие до конца бланк с заданием, имеющие 2 и более оценок КН.

Таким образом, мы имеем следующие результаты: 86 респондентов являются носителями КК, 109 респондентов являются носителями АК, 5

человек вошли в зону неопределенности [Сергина (Некрасова) 2022:168-173].

Последующий анализ проводился по следующему принципу. Мы проанализировали репродуктивный дискурс всех респондентов, но поскольку детальное изложение результатов всех 200 испытуемых неосуществимо уже по соображениям объема, репрезентация происходит так. Для каждого полюса КС («абстрактного» и «конкретного») берутся тексты, максимально и минимально соответствующие полюсным характеристикам (всего 4 текста: «АК-макс.», «АК-мин.», «КК-макс.» и «КК-мин.»), а также текст одного респондента, попавшего в зону полюсной неопределенности («КН»). Такой выбор стилевых дискурсивных манифестаций позволяет хотя бы иллюстративно представить стилевой дискурсивный континуум выбранного изначально участка репродуктивной аргументативной деятельности. То, что текстуально не представлено ниже, учтено при обработке полученных результатов всех респондентов, и соответствующие данные приводятся отдельно в тексте настоящей главы.

2.2. Экспертный анализ текста-стимула

Дальнейший анализ проводился на основе принятия одного из принципов научной интерпретации – структурно-содержательного сопоставления результатов данных (эксперимента) с эталоном. В качестве эталона взят объект того же порядка – результат аргументативного осмысления предъявленного респондентам текста. Для выполнения эталонной функции это осмысление должно быть проведено на качественном научном уровне, т. е. специалистом или группой специалистов в данной предметной области.

Ниже представлен экспертный анализ, выполненный автором диссертации на основании предваряющих консультаций с научным руководителем Л.Г. Васильевым и специалистами калужской лингвоаргументологической школы, кандидатами филологических наук

В.Ю. Зайцевой и Е.В. Фомичевой (Бесединой); проведен анализ аргументативных функций предъявляемого текста по модели, представленной в трудах [Toulmin 1958], [Craib 1976].

Мы придерживались методики анализа, разработанной и используемой в работах калужской аргументативной школы [Васильев 2014; Беседина 2011; Зайцева 2012; Степанова 2022 и др.]. Проведение экспертного анализа текста-оригинала (дан ниже с первичным разбиением) продиктовано задачами исследования, а именно, необходимостью сопоставления его результатов с особенностями восстановления аргументативного текста респондентами.

2.2.1. Аргументативные Шаги и Аргументативные Ходы стимульного текста-рассуждения

«Искусственный интеллект в образовании: благо или зло?»

Ход 1 (Абзац 1)

Шаг 1 Многие возлагают на ИИ большие надежды, рассчитывая, что эти технологии кардинально изменят систему образования и сделают реальной полноценную персонализацию обучения. **Шаг 2** Однако пока нет никаких доказательств, что внедрение нейросетей не навредит этой системе или не окажется просто бесполезным для неё.

Ход 2 (Абзац 2)

Шаг 3 По мнению экспертов, внедрение ИИ в образование вообще не соответствует тому, как люди мыслят. Наши умы не созданы для того, чтобы думать. **Шаг 4** Процесс напряжённого мышления обременителен для человека – ровно так же, как и тренировка в зале. Поэтому люди стараются избегать этих усилий.

Ход 3 (Абзац 3)

Шаг 5 Если не сформировать у учащихся знания, то думать и прогрессировать в учёбе им будет всё сложнее. И получается, что нейросети этому ухудшению способствуют: их использование помогает снизить

когнитивную нагрузку, что и делает их такими привлекательными. Учащиеся воспринимают ИИ-помощников как панацею, которая автоматизирует их процесс познания.

Ход 4 (Абзац 4)

Шаг 6 Существует распространённое мнение о том, что ИИ-тьюторы эквивалентны бесконечно терпеливым учителям (поскольку они способны без раздражения сколько угодно раз объяснять одно и то же, если учащийся не понимает). А нужны ли учащимся такие педагоги? Может, им нужны в каком-то смысле как раз нетерпеливые, которые будут подталкивать подопечных к тому, чтобы те размышляли сами, и выстраивать им образовательную траекторию, отталкиваясь от того, что ученики уже знают, обучая их тому, в чём они испытывают трудности. Нейросети на это не способны.

Ход 5 (Абзац 5)

Шаг 7 В качестве ещё одной значимой проблемы эксперты называют галлюцинирование ИИ. Это очень распространенное явление, из-за которого педагогам нужно перепроверять контент, генерируемый нейросетями, чтобы там не было выдуманных фактов. Из-за необходимости такой перепроверки в нейросетях на самом деле нет никакого толка. Считается, что в будущем эта проблема будет решена, – по этому поводу иронично хочется сказать: «Может быть, давайте подождём и посмотрим?».

Ход 6 (Абзац 6).

Шаг 8 Эксперты также подчеркивают, что мы даже не можем как следует изучить риски и перспективы внедрения нейросетей в образование, потому что сами технологии меняются быстрее, чем длится традиционное исследование. Но просто внедрять ИИ и надеяться на лучшее – слишком рискованно.

Ход 7 (Абзац 7)

Шаг 9 А что же студенты? Международный альянс Digital Education Council (Совет по цифровому образованию), который объединяет EdTech-

компании в целях развития инноваций в образовании, опубликовал доклад об отношении студентов к использованию искусственного интеллекта в образовательном процессе. Более половины студентов (55%) считают, что чрезмерное применение ИИ-инструментов в преподавании обесценивает образовательный процесс. А 52% согласились с утверждением, что если они сами будут чрезмерно полагаться на ИИ, то это негативно повлияет на их успеваемость. Курсы, созданные искусственным интеллектом, не столь надежны, индивидуальность преподавателя теряется, следовательно, пропадает и ценность такого курса. И если снова затронуть вопрос надежности, кто гарантирует справедливость оценок, выставляемых ИИ? Этот факт также беспокоит 42 % процента опрошенных.

Ход 8 (Абзац 8)

***Шаг 10** Использование ИИ в образовательном процессе явно неоднозначно. ИИ-явление новое и пока мало предсказуемое. И только время покажет, можем ли мы доверять этому «детищу» технического прогресса.*

Коммерсантъ, 04/12/2022

2.2.2. Аргументативный анализ стимульного текста-рассуждения

При схематизации АШ и АХ мы используем следующие сокращения: Тезис (Claim – C), Данные (Evidence – E), Основание (Warrant – W), Ограничитель (Qualifier – Q), Оговорка (Reservation – R), Свидетельство (Backing – B). При анализе структуры аргумента мы исходим из того, что Данные – основная доказывающая функция в аргументе, другие же элементы носят вспомогательный характер; Тезис определяет коммуникативную функцию АШ, что считается значимым признаком аргумента, а не его языковая манифестация; Основание – принципиальная связующая функция в аргументе.

В теоретически строгом отношении АШ должен иметь либо минимальную (Тезис + Данные), либо номинальную структуру (Тезис + Данные + Основание). В случае, если Данных в аргументе более одного, аргумент приобретает осложненный характер и состоит из двух аргументов, каждый со своими Данными, но с одним и тем же Тезисом. Такой аргумент в калужской лингвоаргументологической школе именуется Комплексным Шагом [Васильев 2014] или Супер-Шагом [Касьянова 2007]. Здесь мы принимаем второе название и используем единую нумерацию для простых АШ и Супер-Шагов. Супершаговый комплекс содержательно близок к АХ, но не обладает его формальной характеристикой (значимой лишь для письменных аргументов), т.е. не составляет отдельного абзаца в тексте.

Аргументативный Ход 1, (Шаги 1, 2.), Абзац 1

Экспликации функций компонентов аргументов

Супер-Шаг 1 имеет конвергентную двухпосылочную структуру.

Супер-Шаг 1

С1 *Многие возлагают на ИИ большие надежды* (декларативный Тезис).

Q1 (Ограничитель) *кардинально* (очень сильно).

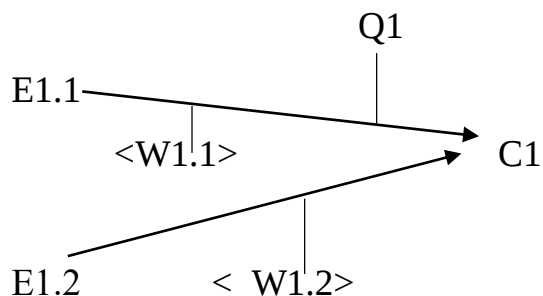
E1.1 *эти технологии кардинально изменят систему образования* (Данные гипотетических ситуаций).

E1.2 *сделают реальной полноценную персонализацию обучения* (Данные гипотетических ситуаций).

W1.1 (имплицитное) *появление нового изобретения может отображаться на разных сферах* (Основание каузальности + генерализации).

W1.2 (имплицитное) *персонализация обучения уже имеет место быть, но этот принцип не совершенен, новый продукт / изобретение обладает всеми свойствами, чтобы сделать принцип персонализации полноценным* (Основание каузальности).

Схема Супер-Шага-1.



Супер-Шаг 2 имеет двухпосылочную структуру. Здесь Данные гипотетических ситуаций становятся Классификационным Контр-Тезисом Шага 1, который выражен имплицитно.

Супер-Шаг 2

C2 *Внедрение ИИ пагубно скажется на системе образования (оценочный Тезис). Автор наделяет ИИ возможными отрицательными характеристиками, тем самым давая ему «негативную оценку».*

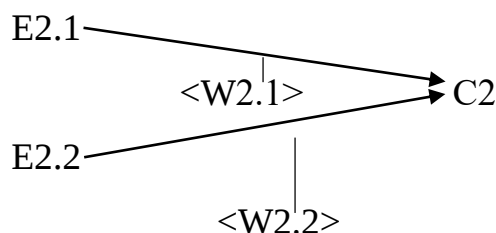
E2.1 *внедрение нейросетей не навредит этой системе (Данные гипотетических ситуаций).*

E2.2 *не окажется просто бесполезным для неё (Данные гипотетических ситуаций).*

W2.1 (имплицитное) *положительный или отрицательный эффект ИИ нельзя сейчас измерить (Основание каузальности).*

W2.2 (имплицитное) *ИИ – явление новое, его полезность никто предсказать не может (Основание каузальности).*

Схема Супер-Шага-2.



Схематизация Аргументативного Хода 1 представлена на (Рис.1).

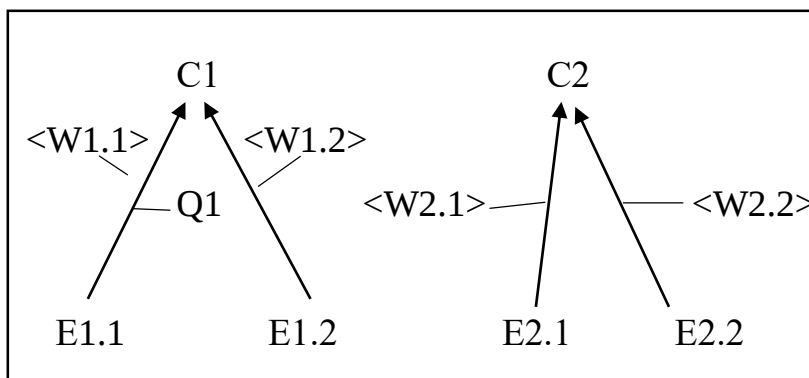


Рис.1. Аргументативный Ход 1

АХ 1 реализуется в Абзаце 1 и состоит из двух АШ. Аргументативная ситуация АХ 1 характеризуется положительным оцениванием некоторой ситуации, однако быстро сменяется сомнением в ее истинности или правильности. Тезис **С1** выступает проблемой, выдвигаемой аргументатором: *«Искусственный интеллект должен привести революцию в образовательную среду в положительном смысле этого слова»*, а в качестве контр-Тезиса **С2**: *«Внедрение ИИ пагубно скажется на системе образования»*. Структура выдвижения Доводов в данном АХ характеризуется двухуровневой организацией. АХ 1 совпадает с Абзац 1, где обнаруживают себя Данные верхнего уровня, полученные из Тезисов и Шагов, из чего следует соответствие сложной аргументации. Данные, реализующиеся на втором уровне, являются однородными компонентами и образуют координативную сочинительную структуру.

Аргументативный Ход 2, (Шаги 3,4), Абзац 2

Экспликация функций компонентов аргументов

Шаг 3 имеет простую однопосылочную структуру.

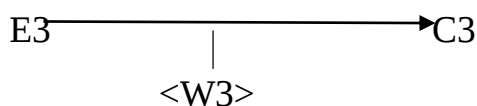
Шаг 3

С3 *Наши умы не созданы для того, чтобы думать* (декларативный Тезис).

Е3 *по мнению экспертов, внедрение ИИ в образование вообще не соответствует тому, как люди мыслят* (Данные выражения мнения).

W3 (имплицитное) *ИИ и процесс мышления человека понятия несопоставимые* (Основание каузальности).

Схема Шага-3.



Шаг 4 имеет простую однопосылочную структуру.

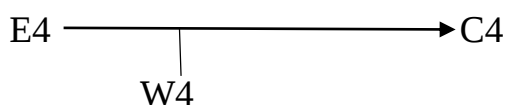
Шаг 4

C4 Процесс напряжённого мышления обременителен для человека (декларативный Тезис).

E4 Поэтому люди стараются избегать этих усилий (Данные выражения мнения).

W4 ровно так же, как и тренировка в зале (Основание сравнения).

Схема Шага-4.



Схематизация Хода 2 представлена на (Рис.2).

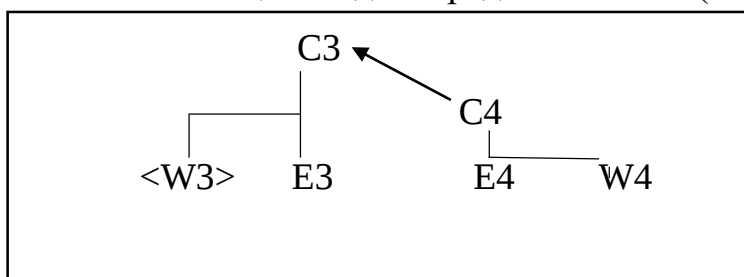


Рис. 2. Аргументативный Ход 2

АХ 2 состоит из двух АШ. Способ выдвижения доводов имеет двухуровневую структуру. АХ 2 включает несколько Данных верхнего уровня и по своему составу соответствует сложной аргументации.

Аргументативный Ход 3 = (Супер-Шаг 5), Абзац 3

Экспликация функций компонентов аргументов

Супер-Шаг 5 шаг имеет трехпосылочную структуру и совпадает с АХ3.

Супер-Шаг 5

C5 Нейросети способствуют ухудшению когнитивных способностей учащихся (декларативный Тезис).

E5.1 Если не сформировать у учащихся знания, то думать и прогрессировать в учёбе им будет всё сложнее (Данные гипотетических

ситуаций).

E5.2 *Нейросети помогают снизить когнитивную нагрузку (Данные ситуаций).*

E5.3 *Учащиеся воспринимают ИИ-помощников как панацею, которая автоматизирует их процесс познания – это наблюдение, но оно не доказывает, что использование нейросетей действительно автоматизирует процесс познания и, следовательно, ухудшает когнитивные способности (Данные ситуаций).*

W5.1 (имплицитное) *Учащиеся должны уметь думать и рассуждать (Основание каузальности).*

W5.2 (имплицитное) *Снижение когнитивной нагрузки ведет к ухудшению когнитивных способностей (Основание каузальности).*

W5.3 (имплицитное) *Автоматизация познавательного процесса ведет к ухудшению когнитивных способностей (Основание каузальности).*

Схематизация Хода 3 представлена на (Рис.3).

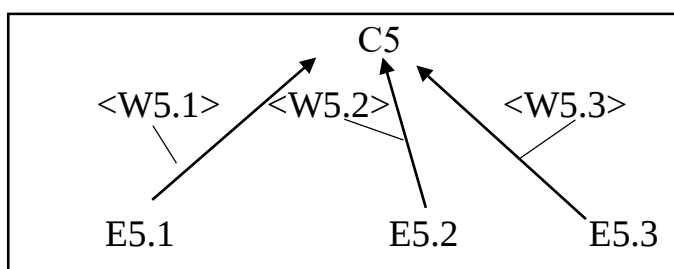


Рис. 3. Аргументативный Ход 3

АХ 3 реализуется в третьем абзаце и совпадает с АШ 5. Автор аргументирует свою позицию, используя необоснованные предположения и не предоставляя достаточных доказательств. Он не учитывает потенциальные преимущества использования нейросетей, такие как освобождение от рутинных задач и повышение эффективности обучения. В целом, аргументация является слабой и не убедительной. Возможно, снижение когнитивной нагрузки с помощью нейросетей освобождает учащихся для более сложных и творческих задач. Может быть, использование нейросетей помогает учащимся осваивать новые знания и навыки, даже если они не загружают их в свою память.

Аргументативный Ход 4 = (Супер-Шаг 6), Абзац 4

Экспликация функций компонентов аргументов

Супер-Шаг 6 шаг имеет конвергентную трехпосылочную структуру.

Супер-Шаг 6

С6 *ИИ-тьюторы не могут заменить человеческих учителей* (декларативный Тезис).

Е6.1 *ИИ-тьюторы обладают бесконечным терпением и могут многократно повторять объяснения, поскольку компании вкладываются в обновление учебной материально-технической базы (Данные ситуаций).*

Е6.2 *Ученики могут нуждаться в учителе, который будет подталкивать их к самостоятельным размышлениям и выстраивать индивидуальные образовательные траектории. (Данные гипотетических ситуаций).*

Е6.3 *Нейросети не способны выполнять эти задачи (Данные выражения мнений).*

Р6.1 *Автор не отрицает наличие у ИИ-тьюторов некоторых преимуществ, таких как бесконечное терпение (Оговорка).*

Р6.2 *Автор не уточняет, какие конкретно задачи выполняют ИИ-тьюторы, и как они связаны с образовательными траекториями.*

В6 *Указание на недостаток ИИ-тьюторов: Неспособность подталкивать к самостоятельным размышлениям и создавать индивидуальные образовательные траектории. Указание на преимущество человеческих учителей: Способность подталкивать к самостоятельным размышлениям и создавать индивидуальные образовательные траектории.*

W6.1 (имплицитное) *возможность многократного повторения ИИ-тьютором информации не есть положительное явление (Основание каузальности).*

W6.2 (имплицитное) *нельзя заменить учителя нейропомощником полностью (Основание каузальности).*

W6.3 *ИИ не хватает качеств педагога, чтобы являться его полноценным заменителем* (Основание каузальности).

Схематизация Хода 4 представлена на (Рис.4).

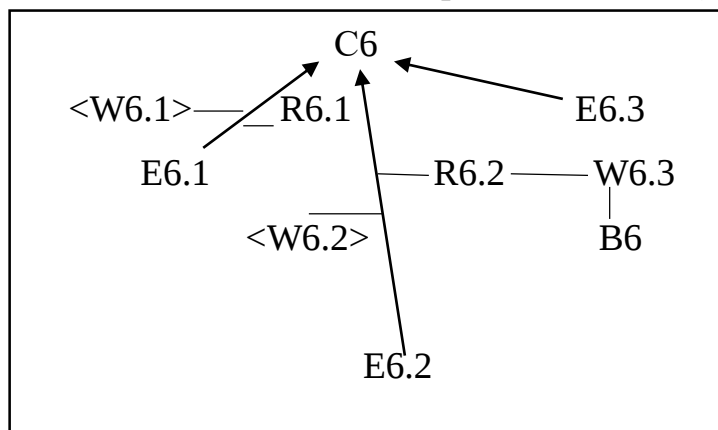


Рис.4. Аргументативный Ход 4

АХ 4 реализуется в четвертом абзаце и состоит из одного Супер-Шага-6, где представлен один Тезис (**С6**), который подкрепляется группой из трех Данных (**Е6.1**, **Е6.2**, **Е6.3**). Автор представляет аргумент о том, что ИИ-тьюторы не могут полностью заменить человека-учителя, так как им не хватает способности стимулировать самостоятельное мышление и создавать индивидуальные образовательные траектории. Данный аргумент нуждается в более детальной разработке и обосновании. Необходимо учитывать возможности применения ИИ-тьюторов в качестве дополнительного инструмента для человека-учителя.

Аргументативный Ход 5 = (Супер-Шаг 7), Абзац 5

Экспликация функций компонентов аргументов

Супер-Шаг 7 имеет двухпосылочную структуру.

Супер-Шаг 7

С7 *Нейросети не имеют практического применения из-за проблемы галлюцинации* (декларативный Тезис).

Q7 (Квалификатор) *В будущем проблема галлюцинации может быть решена.*

Е7.1 *Галлюцинация – распространенное явление для ИИ* (Данные

ситуаций).

E7.2 Педагоги должны перепроверять контент, сгенерированный нейросетями, на наличие выдуманных фактов (Данные выражения мнений).

R7 Пока неясно, когда и как эта проблема будет решена.

W7.1 пока эта проблема не будет решена, ИИ не пригоден для практического применения в образовательной среде (Основание каузальности).

W7.2 ИИ – бесполезен, так как не облегчает работу педагога, а только интенсифицирует ее (Основание каузальности).

Схематизация Хода 5 представлена на (Рис.5).

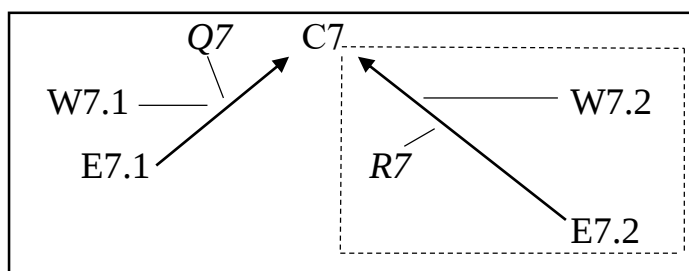


Рис.5. Аргументативный Ход 5

АХ 5 реализуется в Абзаце 5 и совпадает с АШ 7. В то время как нейросети показывают многообещающие результаты, автор утверждает, что их широкое применение бессмысленно из-за склонности к галлюцинированию (созданию ложной информации). Автор считает, что необходимость постоянной перепроверки результатов нейросетей доказывает их бесполезность, но все же ставит этот вывод под сомнение.

Аргументативный Ход 6 = (Шаг 8), Абзац 6

Экспликация функций компонентов аргументов

Шаг 8 имеет простую однопосылочную структуру.

Шаг 8

C8 Не следует просто внедрять ИИ в образование и надеяться на лучшее (модальный Тезис).

E8 Мы не можем как следует изучить риски и перспективы внедрения нейросетей в образование, потому что технологии меняются быстрее, чем длится традиционное исследование (Данные выражения мнений).

B8 Традиционные исследования требуют времени, а быстрое изменение технологий затрудняет получение точных и актуальных данных.

W8 Без тщательного изучения рисков и перспектив внедрение новой технологии может быть рискованным (Основание каузальности).

Схематизация Хода 6 представлена на (Рис.6).

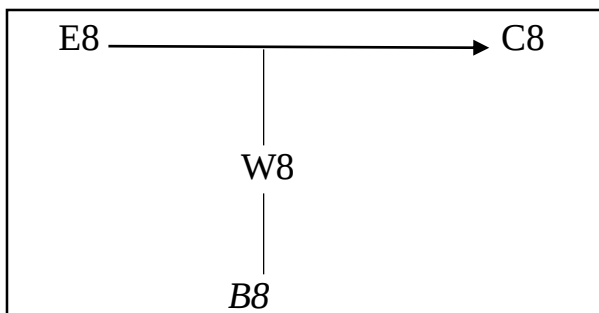


Рис. 6. Аргументативный Ход 6

АХ 6 реализуется в Абзаце 6 и совпадает с АШ 8. Автор настаивает на быстром развитии технологий и невозможности проведения длительных исследований. Основание связывает Данные с Тезисом, утверждая о риске непродуманного внедрения ИИ. Данному аргументу не достает подкрепления примером – хотя бы случаем из истории технологий, когда их непродуманное внедрение привело к негативным последствиям.

Аргументативный Ход 7 = (Супер-Шаг 9), Абзац 7

Экспликация функций компонентов аргументов

Супер-Шаг 9 имеет трехпосылочную структуру.

Супер-Шаг 9

C9 Студенты обеспокоены чрезмерным использованием ИИ в образовании, так как оно обесценивает образовательный процесс, влияет на успеваемость и ставит под сомнение справедливость оценок (декларативный Тезис).

E9.1 55% студентов считают, что чрезмерное применение ИИ-инструментов в преподавании обесценивает образовательный процесс (Данные запланированных ситуаций).

E9.2 52% студентов считают, что чрезмерная зависимость от ИИ негативно повлияет на их успеваемость (Данные запланированных ситуаций).

ситуаций).

E9.3 42% студентов обеспокоены справедливостью оценок, выставляемых ИИ (Данные запланированных ситуаций).

R9.1 Несмотря на опасения, многие студенты признают потенциал ИИ для индивидуального обучения и персонализации учебного процесса.

R9.2 Необходимо найти баланс между использованием ИИ и сохранением ценности традиционного обучения.

B9.1 Доклад Digital Education Council, основанный на опросе студентов.

B9.2 Исследования, указывающие на недостатки ИИ-систем в образовании, такие как предвзятость в данных и ограниченная способность к адаптации.

W9.1 Курсы, созданные искусственным интеллектом, не столь надежны (Основание каузальности).

W9.2 Индивидуальность преподавателя теряется, следовательно, пропадает и ценность такого курса (Основание каузальности).

W9.3 Отсутствует гарантия справедливости оценок, выставляемых ИИ (Основание каузальности).

Схематизация Хода 7 представлена на (Рис.7).

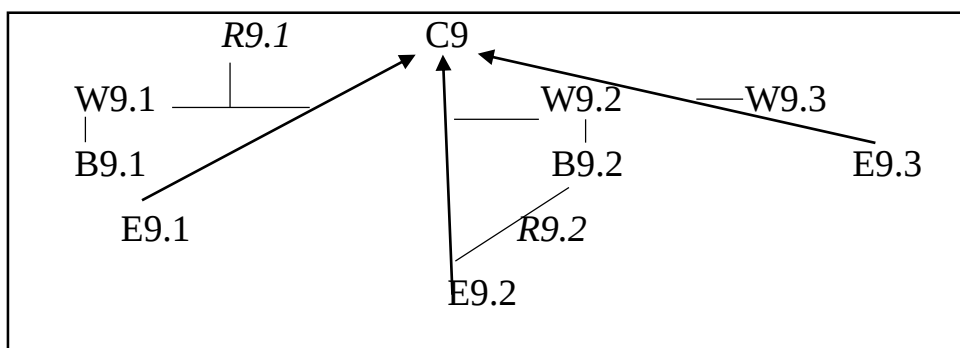


Рис.7. Аргументативный Ход 7

АХ 7 реализуется в 7 абзаце и состоит из одного Супер-Шага. Автор считает, что студенты не отрицают потенциал ИИ в образовании, но выражают обоснованные опасения по поводу его чрезмерного использования. Они не видят ценности в обезличенных курсах, созданных ИИ, и обеспокоены

влиянием на успеваемость и справедливостью оценок. Важно учитывать как потенциал ИИ, так и его ограничения, чтобы обеспечить качественное и справедливое образование, найти баланс между использованием ИИ и сохранением традиционного обучения.

Аргументативный Ход 8 = (Супер-Шаг 10), Абзац 8

Экспликация функций компонентов аргументов

Супер-Шаг 10 имеет однопосылочную структуру.

Супер-Шаг 10

С10 *Мы не можем доверять ИИ в образовании* (оценочный Тезис).

Q10.1 *явно неоднозначно* (указывает на то, что позиция автора не является категоричной. Автор признает, что ИИ имеет потенциал, но не исключает и риски).

Q10.2 *пока мало предсказуемое* (ограничивает область действия утверждения. Автор не отрицает возможность предсказуемости в будущем, но констатирует её отсутствие сейчас).

E10.1 *ИИ – новая технология, поэтому у нас недостаточно данных, чтобы объективно оценить её долгосрочное влияние* (Данные выражения мнений).

E10.2 *Влияние ИИ на образование может быть как положительным, так и отрицательным. Мы не можем быть уверены, какие последствия оно будет иметь, следовательно последствия внедрения ИИ непредсказуемы* (Данные выражения мнений).

E10.3 *ИИ может использоваться ненадлежащим образом, например, для создания предубеждений в данных или для неправомерного сбора информации, что подтверждает потенциальный риск злоупотребления ИИ* (Данные выражения мнений).

W10.1 (имплицитное) *Недостаток исторического прецедента и ограниченность временного промежутка наблюдения за развитием и применением ИИ делает невозможным прогнозировать его эффективность*

(Основание казуальности).

W10.2 (имплицитное) *ИИ – новое явление, предсказуемость его влияния ограничена* (Основание группировки).

W10.3 (имплицитное) *Утверждение о потенциальном риске злоупотребления ИИ основано на реальных примерах, теоретических возможностях и отсутствии адекватного регулирования* (Основание казуальности).

Схематизация Хода 8 представлена на (Рис.8).

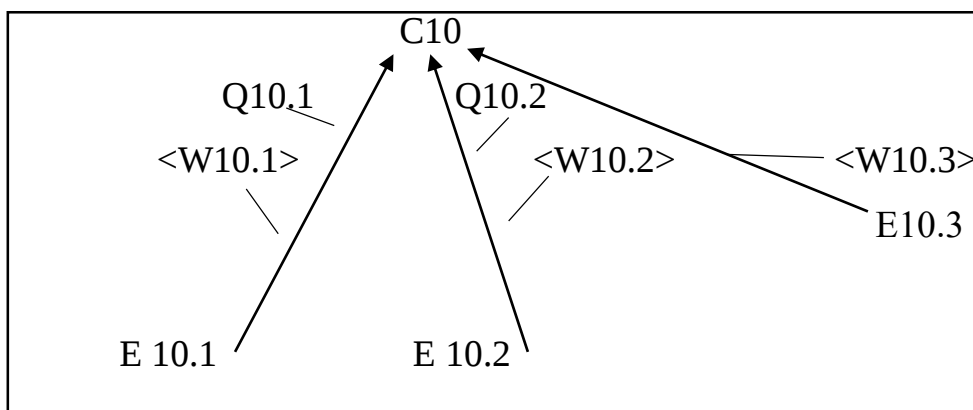


Рис. 8. Аргументативный Ход 8

АХ 8 реализуется в 8 абзаце и совпадает с АШ 10. Автор высказывает сомнения относительно надежности ИИ в образовании, основываясь на непредсказуемости этой технологии и недостатке данных для оценки ее последствий. Автор признает потенциальные преимущества ИИ, но считает необходимым провести более глубокие исследования и разработать строгие регламенты для его безопасного и эффективного использования.

Такова общая картина построения аргументации в предъявленном респондентам тексте.

2.3. Анализ особенностей текстопостроения у носителей когнитивного стиля ‘конкретная / абстрактная концептуализация’

После предъявления текста испытуемым было предложено воспроизвести аргументацию стимульного текста-рассуждения. Визуальное и аудиальное предъявление текста было обусловлено необходимостью учета

индивидуальных особенностей восприятия информации респондентами. Известно, что индивиды-визуалы эффективнее интерпретируют информацию через графические манифестации, тогда как аудиалы лучше всего воспринимают ее на слух.

Исходя из идеи о системно-уровневом принципе организации ЯЛ [Караулов 1987; Сухих 1998], можно полагать, что она проявляет себя в самых разнообразных типах дискурса. Однако это проявление, по-видимому, разнится от типа к типу, соответственно на разных уровнях ЯЛ для разных дискурсов могут быть выделены неодинаковые языковые черты. Так, черта 'юмористичность', выделенная в [Сухих 1998] для текстов развлекательного характера, имеет прагматический характер, а потому в целом не характерна для экспозитивных текстов и едва ли присутствует в текстах строго научного плана. Проявление подобных черт интенционального уровня ЯЛ, очевидно, не только дискурсно-специфично, (т. е. имеет общий в названном отношении характер), но и зависит от психотипа (в более точном терминологическом понимании – когнитивного стиля) личности – т. е. связано с ее индивидуальными особенностями (которые, конечно, могут получать типизирующее, т. е. научное описание).

Следовательно, можно считать, что набор отдельных интенциональных черт является во многом определяющим для идентификации ЯЛ в конкретном дискурсивном жанре. Это означает, что иерархия уровней ЯЛ 'языковой – когнитивный / тезаурусный – прагматический' (по Ю.Н. Караулову [1987]), или 'экспонентный – субстанциональный – интенциональный' (по С.А. Сухих [1998]) предстает не в этой последовательности (которая дублирует известную «восходящую» триаду Ч. Морриса 'семантика – синтактика – прагматика'), а в опоре на примат 'прагматического' / 'интенционального' уровня (что соответствует уже «нисходящему» принципу Р. Карнапа). Это, между прочим, лежит в русле современных представлений о роли прагматики в лингвистических описаниях.

Тогда системно-уровневое описание ЯЛ приобретает соответствующую специфику и для АД: в нем интенциональному уровню подчинены, условно говоря, два остальных: они являют собою аналог когнитивного строительного материала (субстанциональный уровень) и языкового конкретного отбора и выстраивания (экспонентный уровень). Эти два уровня во многом соотносимы с семиотическими стратумами в трактовке вторичного семиозиса, предложенного Л.Г. Васильевым: субстанциональный уровень – со стратумом трансляции (от когниции к языку), экспонентный – со стратумом выражения (от языкового значения к образу тела знака) [Васильев 2014:27].

Если это так, то лингвоперсонологический когнитивно-стилевой анализ репродуктивной дискурсивной деятельности аргументативного характера можно начинать с интенционального уровня как определяющего для двух других уровней системной триады.

Задействованные респонденты не владели методикой структурно-функционального анализа, поэтому все тексты испытуемых подверглись аргументативному анализу автором настоящей диссертации. Для иллюстрации функциональных компонентов АД респондентов были отобраны вторичные тексты, созданные испытуемыми, принадлежащими к верхнему («макс.») и нижнему («мин.») пределам полюсов исследуемого КС. Результаты количественного анализа представлены после разбора примеров АД конкретных и абстрактных респондентов.

2.4. Особенности продуцирования вторичного текста респондентами: уровневый ракурс языковой личности

2.4.1. Экспонентный уровень

Анализ репродуктивных текстов **конкретных** респондентов позволил выявить большое количество предикатов рациональности (53%), например: *«полагать, судить, принимать решение, рассуждать,*

повлиять».

Конкретные респонденты склонны использовать активно-действенные конструкции, грамматическим проявлением которых является употребление активного залога глагольных форм (85%), например: *«III пагубно влияет; автор поднимает проблему; III снижает уровень когнитивных способностей; эксперты подчеркивают, нейросети способствуют; умственная деятельность сокращается».*

Использование глагольных форм, наделенных значением динамичности, также превалирует в дискурсах **конкретных** респондентов (60%), ср.: *«Исследователи работают над этой проблемой; неспособность работать с ними; будет обеспечивать школы и ВУЗы; никто не тратит на это деньги; пока студенты и школьники учатся; министерство хочет внедрить; современные реалии определяют направление; школьники не хотят трудиться».*

Анализ текстов **абстрактных** респондентов показал, что они используют предикаты визуальности (34 %), ср.: *«прослеживается зависимость; проявляется; не упускать из виду; на мой взгляд; видится проблема; отражает зависимость; рассматривая оба варианта; рациональности (37 %): «объясняется; определяет; коррелирующий»; кинестетичности (27%): «поднимается проблема; касается внедрения; охватить внимание учащихся; выдвигается новый продукт оценивания; повышается желание; снижается необходимость; соприкасается с учебной деятельностью».*

Для **абстрактных** респондентов характерно использование статичных предикатов, описывающих состояние или свойство, нежели динамических процессов (58%): *«ужесточаются; пониженный; глобализован».*

Абстрактные респонденты отдают предпочтение пассивным конструкциям (64 %): *«недостаточно уделяется внимания; было отмечено; проводится реформа; система модернизируется; III определяется как;*

фиксируется зависимость; анализ учитывается». Это можно интерпретировать как проявление языковой черты 'созерцательность'.

Тексты-продукты **конкретных** респондентов обнаруживают большое количество распространенных предложений, которые часто дополняются причастными и деепричастными оборотами (69 %): *«рассматривая технический прогресс; обеспечивая ВУЗы; возможности, не ограничивающиеся человеческими способностями; показав возможности ИИ; упростив некоторые задания, способствуя снижению когнитивной нагрузки; учитывая человеческий фактор».*

Тексты **абстрактных** респондентов почти не обнаруживают предложений с причастными и деепричастными оборотами. Отмечается использование вводных конструкций (54 %): *«во-первых; во-вторых; между прочим; строго говоря; по правде говоря; в общем; на удивление; напротив; с одной стороны; с другой стороны; иначе говоря».*

Языковая черта 'персуативность' проявляется в большей степени у **конкретных** респондентов, о чем свидетельствует убедительный характер аргументации при ее восстановлении. Испытуемые констатируют проблемы предъявляемого текста, тщательно их обосновывая. Дискурс **абстрактных** респондентов, напротив, ограничивается лишь установлением фактов исходного текста, минимальным приведением Доводов при не вполне точной интерпретации проблем, поднимаемых автором, что позволяет утверждать о присущей респондентам языковой черте 'голословность'.

Языковая черта 'хэзитивность' присуща и **конкретным**, и **абстрактным** респондентам, которая выражается маркерами вероятности, в основном, в текстах **конкретных** респондентов. Так, маркеры вероятности, ограничивающие мнение испытуемых, будут соответствовать Данным выражения личного мнения: *«по моему мнению; у ИИ сомнительное будущее; для меня не важно, реальный ли педагог или виртуальный; я не согласен, что ИИ-это благо; моя точка зрения такова, что ИИ все же имеет и положительные стороны; я хочу верить, что ИИ*

и образовательная среда могут сосуществовать...».

Конкретные респонденты практически не используют Ограничители (5 из всего количества конкретных респондентов). Тем не менее, были отмечены следующие маркеры, выражающие вероятность: *возможно; часто случается; вероятно; возможно, ИИ сумеет завоевать доверие пользователей; часто случается, что ребенок просто не хочет прилагать усилий; вероятно, внедрение ИИ в образование неизбежно приведет к краху развития способности критически мыслить».*

Для **абстрактных** респондентов использование языковых маркеров со значением вероятности, ограничивающих личное мнение, не характерно, но представлено у 4 респондентов. Языковые маркеры со значением «вероятности» представлены в дискурсах 75 респондентов, что указывает на их склонность к работе с абстрактными ситуациями: *«абсолютно точно, ИИ не способен заменить учителя полностью; определенно важно учитывать и возраст учащихся, которые могут пользоваться нейросетями; довольно вероятно, что революция информационных технологий уже близко; не исключено, что факты, контент данные, заложенные в алгоритмах искусственного интеллекта требуют должной верификации».*

2.4.2. Субстанциональный уровень

Респонденты (**КК-макс.**) при восстановлении аргументации используют единицы с узкой сферой референтности, что находит отражение в более подробном описании проблематики текста ср.:

«Полное внедрение искусственного интеллекта в образование в попытке заменить взаимодействие между учителем и учеником может негативно сказаться на социальном развитии и эмоциональном интеллекте студентов»;

«Проблема галлюцинирования искусственного интеллекта актуальна, так как не все алгоритмы ИИ способны создавать качественный учебный материал, что может привести к распространению недостоверной или устаревшей информации»;

«Использование нейросетей ведет к снижению когнитивной нагрузки и качества аналитических навыков, что отразится на неспособности самостоятельно справляться с нестандартными ситуациями и самостоятельному анализу информации».

Респонденты **(АК-макс.)**: тексты респондентов обнаруживают более обобщенное описание ситуации ср:

«Замена педагогов искусственным интеллектом ведет к негативным последствия в коммуникации»;

«Информация, предлагаемая искусственным интеллектом, не надежна»;

«Обращение к нейросетям упрощает мыслительный процесс».

Респонденты **(КК-мин.)** склонны также изображать обобщенное представление проблемы ср:

«Польза в использовании искусственного интеллекта в образовании заключается в освобождении от рутинных задач»;

«Недостатком нейросетей можно считать отрицательное влияние на человека из-за отсутствия взаимодействия между людьми».

В текстах респондентов **(АК-мин.)** также наблюдается отсутствие детализированного представления ситуации ср:

«Искусственный интеллект помогает справиться с простой задачей быстрее»;

«ИИ негативно скажется на отсутствии человеческой коммуникации»

Говоря о тематике (топосах) аргументов, респонденты противоположных полюсов демонстрируют различное количество выдвигаемых точек зрения.

Тематика аргументов респондентов **(КК-макс.)** касается:

- негативного влияния ИИ на образовательный процесс;
- бесполезности и неэффективности искусственного интеллекта;
- деперсонализации образовательного процесса;
- ухудшения когнитивных способностей;
- неспособности решать нестандартные задачи;
- «терпеливости» искусственного интеллекта»;
- обесценивания образовательного процесса и преподаваемых дисциплин;
- галлюцинирования искусственного интеллекта;
- невозможности проверки генерируемой им информации;
- невозможности контроля информации, содержащейся в алгоритмах ИИ;
- несправедливости и адекватности оценивания на занятиях ИИ-помощником.

Респонденты (**КК-макс.**) воспроизводят практически все Доводы, выдвигаемые автором исходного текста, незначительно нарушая их последовательность. Испытуемые данного полюса склонны к выдвижению когерирующего Тезиса в завершении своих текстов-продуктов, подводя тем самым итог всему сказанному выше. Таким Тезисом является *«сомнительное влияние ИИ на образовательный процесс»*.

Респонденты (**АК-макс.**) значительно сокращают количество аргументов исходного текста, освещая проблемы, касающиеся:

- неэффективности ИИ в образовании;
- обезличивания роли педагога;
- галлюцинирования ИИ;
- снижения когнитивной нагрузки.

Испытуемые данного полюса активно вводят собственную аргументацию, не встречающуюся в стимульном-тексте, фокусируются на положительной стороне использования ИИ в образовательном процессе:

- доступность к множеству ресурсов;
- упрощение учебного процесса как для педагога, так и для учащегося;

- снятие необходимости выполнения рутинных задач;
- возможность концентрации на сложных аналитических задачах.

Респонденты **(КК-мин.)** в большей степени обнаруживают многотопиковую аргументацию, акцентируют внимание на темах:

- опасного использования ИИ в образовании;
- отсутствия личностного аспекта в обучении;
- неточности данных, генерируемых ИИ;
- снижения нагрузки на мозговую деятельность;
- невозможности исследования и предсказуемости нейропомощников;
- возможности многократного повторения ИИ запрашиваемой информации.

Респонденты **(АК-мин.)** склонны к приведению собственной аргументации, не всегда верно интерпретируя проблематику исходного текста. Однако склонны воспроизводить около 60% выдвигаемых автором текста Тезисов и Данных. Их тексты-продукты обнаруживают следующую тематику аргументов:

- невозможность внедрения искусственного интеллекта в образование;
- неэффективность использования ИИ;
- потенциальный вред ИИ;
- снижение когнитивной нагрузки и ухудшение качества когнитивных операций;
- оптимизация образовательного процесса;
- ускорение поиска необходимой информации;
- непредсказуемость ИИ;
- ложность данных, хранящихся в алгоритмах ИИ;
- отсутствие личной интеракции педагога и учащегося;
- обезличивание образовательных курсов, созданных при помощи ИИ;
- чрезмерно быстрое совершенствование алгоритмов ИИ;
- неспособность человека исследовать и прогнозировать работу ИИ.

Конкретные респонденты склонны к высокой точности детализации при описании, о чем говорит употребление лексических единиц определенной семантической области, ср: **конкретный респондент:** *«недостаточный анализ возможных рисков, влекущих к значительным нарушениям; в результате чего когнитивные способности учащихся, не стремящихся к самостоятельному исследованию будут снижаться»; «информация, предоставляемая искусственным интеллектом, требует перепроверки»; «образовательные программы, созданные при помощи ИИ теряют свою ценность и уникальность»; «учащиеся, не способные уделить время поиску решения проблемы»* vs **абстрактный респондент:** *«риски проанализированы недостаточно»; умственные способности не будут развиваться; «нейросети хранят ненадежную информацию»; «курсы от ИИ не ценятся»; «учащиеся не терпеливы».*

При введении ключевой проблемы исходного текста и ее обосновании («проблемы внедрения ИИ в сферу образования») респонденты с полюсом «**конкретность**» обнаруживают подробное и детальное описание проблемы и ее решения, испытуемые с КС «**абстрактность**» склонны к опущению деталей и обобщенной интерпретации выдвигаемых автором текста проблем.

Конкретные и **абстрактные** респонденты в разной степени восстанавливают аргументацию автора текста-рассуждения. Испытуемые с полюсом «**конкретность**» стремятся к точному воспроизведению всех Тезисов и Данных, допуская их переформулирование и незначительное нарушение их представления в своих текстах. Респонденты с полюсом «**абстрактность**», напротив, склонны игнорировать отдельные компоненты текста, фокусируясь лишь на нескольких проблемах, определенных ими как приоритетные. Например, в 70% случаев **абстрактные** респонденты фокусируются на проблеме «вытеснения педагога из образовательной среды путем его замены на ИИ-тьютора».

Таким образом, **конкретные** респонденты демонстрируют многотопиковую аргументацию, охватывая широкий круг проблем, в то

время как **абстрактные** респонденты придерживаются однотопиковой аргументации, концентрируясь на одном ключевом вопросе.

Трансакция при аргументировании (сочетание аргументации автора и собственных рассуждений) как основной способ интерпретации и собственного обоснования проблем текста-рассуждения была выявлена у респондентов обоих полюсов:

конкретный респондент: *«Но эта проблема влечет за собой и другую проблему (собственная аргументация) – ограниченность информации, предлагаемой искусственным интеллектом»; «Я разделяю позицию автора, ведь он освещает вопрос с другой стороны (собственная аргументация), что позволит пересмотреть имеющееся устоявшееся мнение по данному вопросу»; «Традиционный подход к исследованию не соответствует запросам современного общества, поэтому полагаю, как и заключает автор данной статьи, образовательная среда будет претерпевать значительные трансформации» (собственная аргументация);*

абстрактный респондент: *«Сейчас в нашей стране ИИ только начинает набирать популярность, создаются новые образовательные программы, которые будут готовить специалистов в этой области» (собственная аргументация); «Создание платформ для обсуждения этических и социальных последствий ИИ позволит информировать общественность» (собственная аргументация); «Решение проблемы ненадежности ИИ – это длительный и сложный процесс, требующий усилий многих ученых, инженеров, политиков и общественности».*

Как уже сказано, **абстрактные** респонденты проявляют большую самостоятельность при восстановлении аргументации, подкрепляя ее собственными Доводами, а не из исходного текста (65 респондентов). Для носителей полюса «**конкретность**» типично многократное представление проблематики стимульного текста; такое повторение находит свое отражение в нескольких АХ и АШ собственных текстов.

Анализ текстов **абстрактных** респондентов выявил тенденцию к фиксации Тезисов исходного текста, высокой степени гипотетичности при рассуждении. Недостаточная аргументативная деятельность компенсируется большим текстовым объемом отдельного аргумента. Логические связи между аргументами (АШ) и абзацами (АХ) текста практически отсутствуют. Таким образом, на субстанциональном уровне дискурса абстрактные личности проявляют себя как абстрактные синтетичные, а конкретные – как конкретные и аналитичные.

2.4.3. Интенциональный уровень

Для анализа интенционального уровня дискурсов респондентов в настоящей диссертации исследуются **не-аргументативный** и **аргументативный** ракурсы рассмотрения.

Для описания **не-аргументативного** ракурса интенционального уровня мы вслед за С.А. Сухих [1998] использовали два параметра – ‘директивность’ и ‘центрированность / децентрированность’ [Некрасова, Васильев 2024:26-31].

Тексты-продукты носителей полюса **«конкретность»** демонстрируют ярко выраженное проявление черты ‘директивность’. Результаты исследования показывают, что примерно 30% респондентов использовали в своих ответах категоричные утверждения, что может указывать на их эмоциональную вовлеченность в ситуацию и выражение негативного отношения к проблеме исходного текста:

«Необходимо совершенствовать технологии, которые способны сделать нашу жизнь проще»;

«Для того, чтобы критически мыслить, нужно уделять внимание самостоятельному поиску»;

«Внедрение ИИ в нашу жизнь неизбежно, технологии не должны быть статичными, они должны развиваться и служить интересам общества»;

«Персонализация обучения – тренд существующей реальности, нового времени и мы вынуждены адаптироваться и быть гибкими».

Конкретные респонденты транслируют логическую модальность необходимости посредством языковых средств с соответствующим значением модальности: «*необходимо*», «*следует*», «*должен*» и пр.

Тексты-продукты **абстрактных** респондентов также обнаружили языковую черту ‘директивность’. 43% дискурсов респондентов демонстрируют ярко выраженную императивность:

«Участники образовательного процесса должны понять, что использовать ИИ надо во благо, а не во вред»;

«Необходимо изучать риски и валидность алгоритмов нейросетей».

Следует отметить, что наличие языковой черты ‘децентрированность / центрированность’ не предполагалось в дискурсах испытуемых в силу особенностей предъявляемого задания эксперимента, где мнение респондента не запрашивалось, что исключало проявление такой черты как ‘центрированность’.

Тем не менее 32% текстов **конкретных** респондентов обнаружили признаки явной ‘центрированности’ – очевидно, в силу высокой личной автономности и стабильного образа «Я». Респондентам данного полюса свойственно полагаться на свой собственный опыт и свои знания, поэтому в текстах часто встречаются соответствующие вербализации, а именно местоимения первого лица (в единственном и множественном числе) и предложения с выражением личного мнения.

«Проблема, которая возникает в связи с использованием ИИ, на мой взгляд – это чрезмерное его использование, могу сказать на собственном опыте»;

«Я разделяю мнение автора, ведь он обращает внимание читателя на отрицательное влияние ИИ и ставит под сомнение его использование в образовании»;

«Я считаю, что именно эта проблема вызывает наибольшую

тревогу, так как дети просто перестанут думать»;

«Я глубоко убеждена, что решение данной проблемы лежит на поверхности, нужно минимизировать, ограничить использование ИИ среди учащихся»;

«Так, можно сказать, и происходит отупение нации».

Дискурсы **абстрактных** респондентов демонстрируют минимальное проявление языковой черты ‘центрированность’, что вероятно, является следствием психологических особенностей данного полюса, а именно гибкостью и неопределенностью к самоидентичности.

Дискурсы **конкретных** и **абстрактных** респондентов демонстрируют наличие языковой черты ‘децентрированность’ в виде вербализации указаний на третьих лиц и упоминания мнения автора текста-рассуждения. В 43 текстах **конкретных** респондентов практически в 80% ответов, присутствует ссылка на автора стимульного текста (*автор выдвигает проблему; автор видит решение; автор не разделяет; автор полагает, автор мыслит иначе* и т.д.). Частое упоминание создателя аргументативного текста, полагаем, связано с инструкцией, данной респондентам в ходе проведения эксперимента, однако **конкретные** респонденты не склонны апеллировать к мнению автора (10% исследуемых текстов). Это свойственно носителям данного КС ввиду их активного взаимодействия с окружающим миром, избегания пассивной, бездеятельной позиции.

«Автор явно не разделяет всеобщего помешательства на огульном использовании ИИ»;

«Рассказчик пытается донести до читателя, что нейросети не всегда положительно влияют на нашу жизнь»;

«Автор задумывается о правильности решения внедрения нейросетей в образовательный процесс, он считает, что интеграция бездушной машины в атмосферу занятия не скажется положительно на результате обучения»;

«Автор статьи говорит о том, что даже студенты не так воодушевлены полной заменой реальных занятий от преподавателя на курсы, созданные нейросетями».

В большинстве текстов **абстрактных** респондентов ярко выражена черта ‘децентрированность’. Примерно в 60% текстов респонденты избегают употребления местоимений первого лица. Это также может быть обусловлено рядом психологических особенностей таких как гибкость мыслительных процессов, свобода от непосредственных свойств ситуации, независимость от мнения автора.

«ИИ играет все более важную роль в сфере образования, но важно использовать его разумно и ответственно, чтобы максимально раскрыть его потенциал для улучшения качества обучения и создания более справедливого и доступного образования для всех»;

«Переизбыток использования ИИ может привести к потере самостоятельной работы и критического мышления. Можно говорить и о проблеме конфиденциальности данных: важно гарантировать безопасное и ответственное использование данных учащихся» [Некрасова, Васильев 2024:26-31].

Аргументативный ракурс рассмотрения определяется самим типом репродуцируемого текста, который представляет собой неформальное рассуждение. В нем выражение мнения автора исходного текста модифицируется, и эта модификация определяется собственным выбором (интенцией) вторичного продуцента, который, руководствуясь исходными топосами автора, использует выборочный набор элементов субстанционального плана, организуя их в виде аргументов, которые далеко не всегда повторяют аргументы автора как по существу (выбору имеющихся в исходном тексте понятийных компонентов на роль тех или иных функциональных элементов аргумента), так и по структуре (используя выстраивание Аргументативных Шагов и Ходов в ином виде, чем у автора текста-стимула).

Субъектной активности репродуктора сопутствует его полюсная специфика, тем самым факторы намеренности и ненамеренности проявляют себя одновременно в дискурсивном процессе, и релевантные методики анализа текстов-продуктов позволяют выявить эти факторы.

2.4.3.1. Текст и восстановление аргументации «конкретного» респондента с максимальным показателем полюса «конкретности»

Ход 1 (Абзац 1)

Сейчас в стране активно протекает процесс модернизации образования, одним из показателей которого является внедрение в образовательный процесс искусственного интеллекта, но существует проблема галлюцинаций ИИ, что означает предоставление выдуманных фактов пользователям. ИИ не способен соответствовать современным реалиям образовательной среды, сосуществовать с учителем, а не приводить к обезличиванию педагога. Однако эта проблема является лишь симптомом более масштабной обеспокоенности – может ли искусственный интеллект принести пользу, или, наоборот, навредит.

Ход 2 (Абзац 2)

Автор обеспокоен тем, что ИИ сомнителен — на него нельзя полагаться. Скорость развития ИИ опережает традиционные исследования, что затрудняет изучение рисков и ставит под сомнение возможность внедрения ИИ в образование. Простое внедрение ИИ без должного анализа рисков может привести к непредсказуемым последствиям — снижению когнитивных способностей учащихся из-за чрезмерной «терпеливости» виртуального педагога; это не будет способствовать развитию критического мышления, что негативно скажется на самостоятельной работе учащихся. Системе образования не пойдет это на пользу, так как это только автоматизирует познавательный процесс учащихся, но не научит их думать и самостоятельно решать проблемы.

Ход 3 (Абзац 3)

Мне близка позиция автора, что ключ к решению проблемы лежит в тщательном изучении и продуманном применении ИИ. Такой подход позволит раскрыть потенциал этой технологии, принося пользу всем участникам образовательного процесса – педагогам, студентам и учащимся.

Анализ показал, что при восстановлении аргументации респондентом (КК-макс.) его дискурс включает 3 Хода и состоит из 9 Шагов. В Ход 1 находят свое отражение основные проблемы стимульного текста: «бесполезность, вред ИИ, выдуманная информация, требующая перепроверки». Испытуемый восстанавливает аргументацию автора текста-рассуждения и структурирует Данные и Тезисы Хода 1 предъявляемого текста в Шаг 1-3.

Аргументативный Ход 1, (Шаги 1, 2, 3), Абзац 1

Шаг 1 имеет простую однопосылочную структуру. Испытуемый вводит проблему как Тезис, относящий ее к категории «*неспособность ИИ адаптироваться к современным условиям образования*». В качестве доказательства респондент приводит Данные ситуаций «*ИИ предоставляет пользователям выдуманные факты, требующие перепроверки*». АШ 1 соответствует АШ 2 предъявляемого текста, однако испытуемый сразу восстанавливает проблему в виде Декларативного Тезиса и не вводит Декларативный Тезис АШ 1 «*ИИ сделает возможным персонализацию обучения*».

Экспликация функций компонентов аргументов

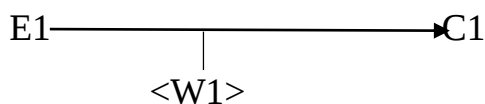
Шаг 1

С1 *Существует проблема потенциального вреда или бесполезности искусственного интеллекта (декларативный Тезис).*

Е1 *ИИ предоставляет пользователям выдуманные факты, требующие перепроверки (Данные ситуаций).*

W1 (имплицитное) *ненадежность ИИ делает его бесполезным инструментом (Основание группировки).*

Схема Шага-1.



Шаг 2 имеет простую однопосылочную структуру. Тезисом АШ 2 выступают Данные ситуаций *«III предоставляет пользователям выдуманные факты, требующие перепроверки»*. Чтобы подчеркнуть, что даже в условиях модернизации образования некоторые разработки не лишены недостатков, испытуемый использует Оговорку *«Сейчас в стране активно протекает процесс модернизации образования»*.

Шаг 2

С2 *III предоставляет пользователям выдуманные факты, требующие перепроверки* (декларативный Тезис).

R2 (Оговорка) *Сейчас в стране активно протекает процесс модернизации образования.*

E2 *неспособность III соответствовать современным реалиям образовательной среды* (Данные ситуаций).

W2 (имплицитное) *Современный уровень развития III недостаточен для эффективной работы в образовании и его внедрение в учебный процесс невозможно* (Основание каузальности).

Схема Шага-2.



Шаг 3 имеет простую однопосылочную структуру. АШ 3 при восстановлении респондентом заимствует комплементарное наполнение АШ 1 предъявляемого текста, однако изменяя функции компонентов аргумента. Так, Тезис АШ 1 исходного текста *«Существует проблема потенциального вреда или бесполезности искусственного интеллекта»* трансформируется в

Данные ситуаций. Данные АШ 1 стимульного текста «что может привести к обезличиванию педагога» становятся Оценочным Тезисом.

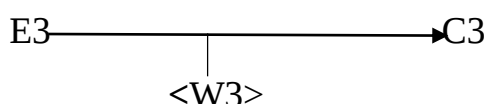
Шаг 3

С3 учитель станет обезличен (оценочный Тезис).

Е3 *ИИ* способен нанести потенциальный вред (Данные ситуаций).

W3 (имплицитное) *Чрезмерное использование ИИ в ущерб взаимодействию с педагогом обесценит образование* (Основание каузальности).

Схема Шага-3.



Схематизация Хода 1 представлена на (Рис.9).

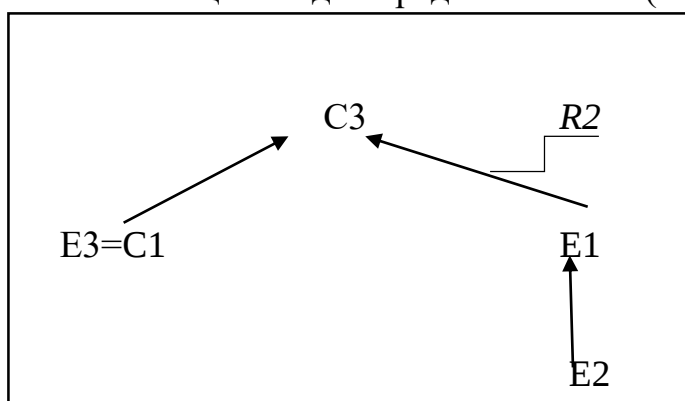


Рис.9. Аргументативный Ход 1 респондента (КК-макс.)

АХ 1 представлен в Абзаце 1 и структурирован по принципу подчинительно-конвергентной связи. Данные ситуаций обосновывают Классификационный Тезис и имеют двухуровневую структуру по способу выдвижения.

Аргументативный Ход 2, (Шаги 4, 5, 6, 7), Абзац 2

АХ 2 дискурса респондента (КК-макс.) представляет собой совокупность АХ 1,3,4 исходного текста, что было установлено экспертным анализом. АХ 2 стимульного текста не был восстановлен испытуемым. Респондент вводит Оценочный Тезис «*ИИ сомнителен*», обобщая все Тезисы АХ 1,3,4 предъявляемого текста и подкрепляет его Данными ситуаций «*скорость развития ИИ опережает традиционные исследования*».

Экспликация функций компонентов аргументов

Шаг 4 имеет простую однопосылочную структуру.

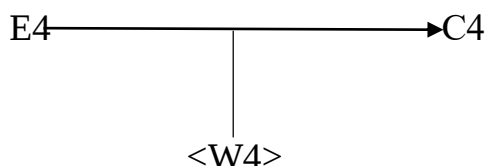
Шаг 4

С4 *ИИ сомнителен* (Тезис оценки).

Е4 *скорость развития ИИ опережает традиционные исследования*
(Данные ситуаций).

W4 (имплицитное) *никто до сей поры не изучил возможности и качество информации, предлагаемой ИИ, так как возможности ИИ находятся в постоянном апгрейде, поэтому не стоит торопиться с попыткой тотального внедрения ИИ в образовательную деятельность*
(Основание каузальности).

Схема Шага-4.



Шаг 5 имеет простую однопосылочную структуру. Тезис Хода 4 исходного текста становится Данными.

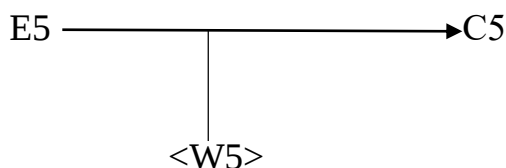
Шаг 5

С5 *внедрение ИИ в образование сомнительно* (оценочный Тезис).

Е5 *изучить риски ИИ довольно трудно* (Данный выражения мнений).

W5 (имплицитное) *ИИ находится в непрерывном развитии, исследователи будут всегда позади в своем изучении* (Основание каузальности).

Схема Шага-5.



Шаг 6 имеет конвергентную трехпосылочную структуру и является Супер-Шагом. В Супер-Шаге 6 реализуются АХ 3,4 текста-рассуждения автора, где респондент совмещает Шаги этих Ходов, приводя Оценочный

Тезис «Простое внедрение ИИ без должного анализа рисков может привести к непредсказуемым последствиям». Супер-Шаг 6 отражает все ключевые аргументы Ходов 3,4 предъявляемого текста, что свидетельствует о понимании и интерпретации респондентом аргументации основного текста.

Супер-Шаг 6

С6 Простое внедрение ИИ без должного анализа рисков может привести к непредсказуемым последствиям (Тезис оценки).

Е6.1 снизит когнитивные способности учащихся (Данные ситуаций).

Е6.2 не поспособствует развитию критического мышления (Данные ситуаций).

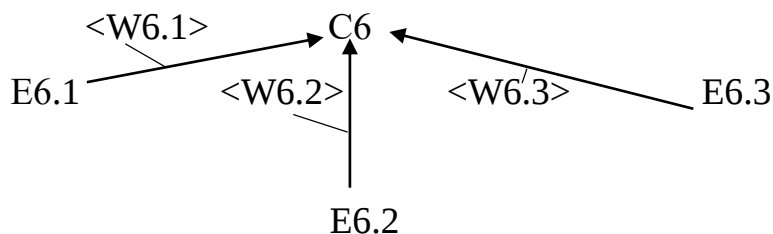
Е6.3 негативно скажется на самостоятельной работе студентов (Данные ситуаций).

W6.1 благодаря терпеливости виртуального помощника (Основание каузальности).

W6.2 (имплицитное) учащиеся будут пытаться найти правильный ответ, а не путь к его решению (Основание каузальности).

W6.3 (имплицитное) самостоятельную работу вытеснит необходимость ввести нужный запрос в поисковую строку (Основание сравнения).

Схема Супер-Шага-2.



Шаг 7 имеет простую однопосылочную структуру. АШ 7 совпадает с АШ 10 стимульного текста при трансформации Декларативного Тезиса исходного текста «Использование ИИ в образовательном процессе явно неоднозначно» в Тезис оценки «Системе образования не пойдет это на пользу», который, в свою очередь, обосновывается Данными ситуаций «так как это (внедрение ИИ) только автоматизирует познавательный процесс».

Шаг 7

C7 системе образования не пойдет это на пользу (Тезис оценки).

E7 так как это (внедрение ИИ) только автоматизирует познавательный процесс (Данные ситуаций).

W7 учащиеся, на кого и нацелен образовательный процесс не научатся думать и самостоятельно решать проблемы (Основание каузальности).

Схема Шага-7.



Схематизация Хода 2 представлена на (Рис.10).

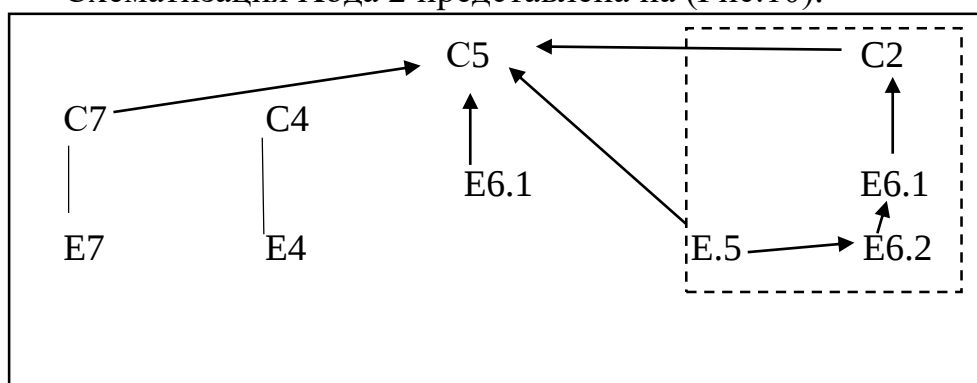


Рис. 10. Аргументативный Ход 2 респондента (КК-макс.)

АХ 2 респондента реализуется в Абзаце 2. АХ 2 представляет собой подчинительные цепочки, которые формируют под-аргументы.

Аргументативный Ход 3, (Шаги 8, 9), Абзац 3

АХ 3 совпадает с АХ 8 текста-рассуждения, однако Декларативный Тезис «ИИ – явление новое и пока мало предсказуемое» преобразуется в Оценочный Тезис «Я согласен с автором». Данные ситуаций «использование ИИ в образовании не однозначно» респондент опускает, но вводит Данные выражения мнений «он считает, что проблему можно решить».

Экспликация функций компонентов аргументов

Шаг 8 имеет простую однопосылочную структуру. В АШ 8 репрезентировано личное мнение респондента; оно совпадает с мнением автора посредством приведения Оценочного Тезиса «Я согласен с автором».

Шаг 8

С8 я согласен с автором (Тезис оценки).

Е8 он считает, что проблему можно решить (Данные выражения мнений).

W8 можно будет решить существующую проблему путем исследования и разумного использования ИИ (Основание каузальности).

Схема Шага-8.



Шаг 9 имеет простую однопосылочную структуру. Данные выражения мнений АШ 8 становятся Тезисом оценки АШ 9.

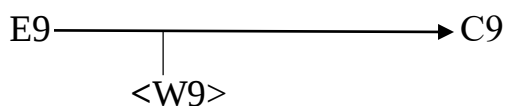
Шаг 9

С9 он считает, что проблему можно решить (Тезис оценки).

Е9 в выигрыше останутся все, и педагоги, и студенты, и учащиеся (Данные запланированных ситуаций).

W9 (имплицитное) благодаря рациональному подходу в вопросе ИИ, все получают выгоду (Основание каузальности).

Схема Шага-9.



Схематизация Хода 3 представлена на (Рис.11).

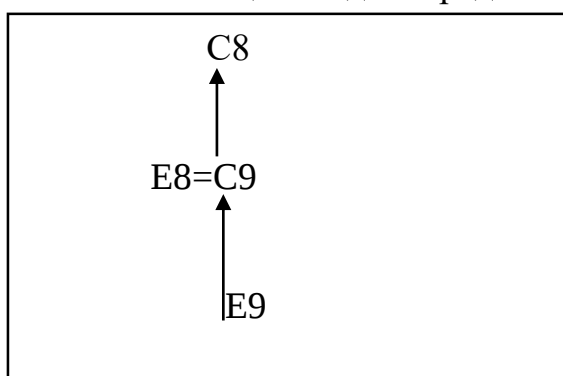


Рис. 11. Аргументативный Ход 3 респондента (КК-макс.)

АХ 3 совпадает с Абзацем 3 и имеет подчинительную аргументативную структуру. Данные выражений мнений АШ 8 *«он считает, что проблему можно решить»* преобразованы из Оценочного Тезиса нижестоящего уровня и получают обоснование в виде Данных запланированных ситуаций АШ 9.

2.4.3.2. Текст и восстановление аргументации респондентом с минимальным показателем полюса «конкретности»

Ход 1 (Абзац 1)

Основная проблематика в тексте есть сомнительная польза искусственного интеллекта в системе образования, так как искусственный интеллект ненадежен. Искусственному интеллекту не следует всецело доверять, машинный разум не изучен основательно: ученые полагают, что нейросеть мыслит отличным образом от мыслительной деятельности человека – наш мозг не создан для того, чтобы думать, для мозга мыслительный процесс все равно, что физическая нагрузка – нейропомощник облегчает эту задачу, искусственный интеллект снижает когнитивную деятельность пользователя – нейросеть снимает необходимость думать, процесс мышления становится автоматизированным, ИИ – терпеливый педагог, способен объяснять учащимся информацию сколько угодно раз, нейросеть отличается этим от учителя, нейросеть галлюцинирует – информация, которую она предоставляет, не надежна, учителя вынуждены перепроверять информацию, которую ИИ генерирует, получается ИИ только добавляет работы педагогу реальному, наконец, ИИ снимает с образовательного процесса или курса статус уникальности, ИИ обесценивает процесс образования, студенты не считают это правильным.

Ход 2 (Абзац 2)

По моему мнению, использование ИИ в образовании действительно неоднозначно, это явление новое и не очень предсказуемое, так как

алгоритмы искусственного интеллекта меняются быстрее, чем длится само его изучение.

Текст-продукт респондента с минимальным показателем полюса конкретности состоит из двух Ходов и восьми Шагов.

Аргументативный Ход 1, (Шаги 1,2,3,4,5,6,7), Абзац 1

В АХ 1 респондент эксплицирует проблему предъявляемого текста «*неспособность искусственного интеллекта быть внедренным в систему образования*», манифестирует ряд причин ее подтверждающих «*нейросеть мыслит отличным образом от мыслительной деятельности человека; нейросеть снимает необходимость думать; нейросеть галлюцинирует; ИИ – терпеливый педагог; ИИ снимает с образовательного процесса или курса статус уникальности*». АХ 1 отражает Ходы стимульного текста. Объем текста респондента значительно ниже объема предъявляемого текста, однако испытуемый называет все Тезисы из стимульного текста.

Экспликация функций компонентов аргументов

АШ 1 вводит проблему и имеет простую однопосылочную структуру.

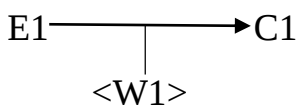
Шаг 1

C1 *Основная проблематика в тексте есть сомнительная польза искусственного интеллекта в системе образования (декларативный Тезис).*

E1 *так как искусственный интеллект ненадежен (Данные Ситуаций).*

W1 (имплицитное) *Искусственный интеллект – явление новое, пока еще не вполне изученное, чтобы оценить его влияние на образовательный процесс (Основание каузальности).*

Схема Шага-1.



АШ 2 имеет простую однопосылочную структуру.

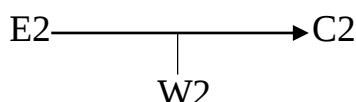
Шаг 2

C2 *Искусственному интеллекту не следует всецело доверять (модальный Тезис).*

E2 *машинный разум не изучен основательно* (Данные ситуаций).

W2 *ИИ отождествляется с нечеловеческим разумом, с разумом машинным, что подразумевает не изученность ИИ как современного явления, следовательно и последствия внедрения ИИ в образовательную среду не прогнозируемы* (Основание каузальности).

Схема Шага-2.



АШ 3 имеет простую двупосылочную структуру.

Шаг 3

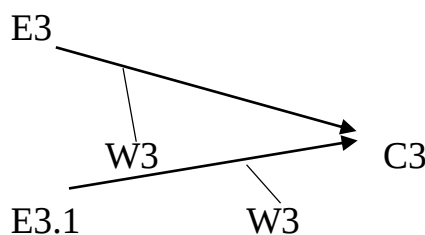
C3 *Наш мозг не создан для того, чтобы думать* (декларативный Тезис).

E3 *ученые полагают, что нейросеть мыслит отличным образом от мыслительной деятельности человека* (Данные выражения мнений).

E3.1 *нейропомощник облегчает эту задачу* (Данные ситуаций).

W3 *для мозга мыслительный процесс все равно, что физическая нагрузка* (Основание сравнения).

Схема Шага-3.



АШ 4 имеет простую однопосылочную структуру.

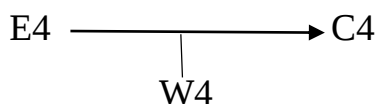
Шаг 4

C4 *искусственный интеллект снижает когнитивную деятельность пользователя* (декларативный Тезис).

E4 *нейросеть снимает необходимость думать* (Данный ситуаций).

W4 *процесс мышления становится автоматизированным* (Основание казуальности).

Схема Шага-4.



Супер-АШ 5 имеет двупосылочную структуру.

Супер-Шаг 5

C5 *ИИ – терпеливый педагог* (декларативный Тезис).

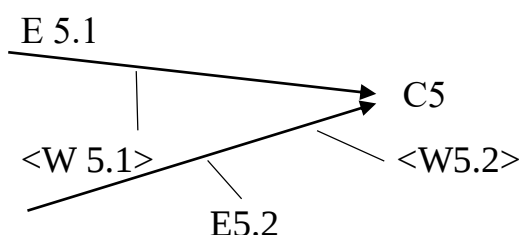
E5.1 *способен объяснять учащимся информацию сколько угодно раз* (Данные ситуаций).

E5.2 *нейросеть отличается этим от учителя* (Данные ситуаций).

W5.1 (имплицитное) *возможность многократного повторения материала нейропомощником сомнительно является положительным способом объяснения материала, снижает концентрацию и внимание учащихся* (Основание каузальности).

W5.2 (имплицитное) *отличие искусственного интеллекта от реального педагога очевидно, ИИ лишен способности интеракции, что важно в образовательном процессе* (Основание сравнения).

Схема Супер-Шага 5.



Супер-АШ 6 имеет конвергентную двупосылочную структуру.

Супер-Шаг 6

C6 *информация, которую он предоставляет, не надежна* (декларативный Тезис).

E6.1 *нейросеть галлюцинирует* (Данные ситуаций).

E6.2 *учителя вынуждены перепроверять информацию* (Данные ситуаций).

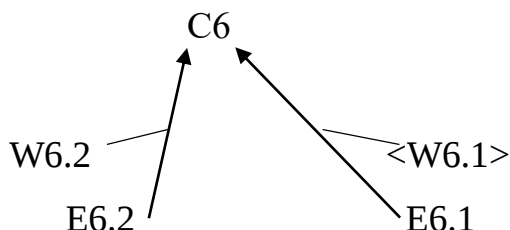
W6.1(имплицитное) *Галлюцинирование искусственного интеллекта означает генерирование им не проверенной, ошибочной информации, что еще раз доказывает сомнительность использования нейросетей в обучении*

(Основание каузальности).

W6.2 *получается ИИ только добавляет работы педагогу реальному*

(Основание каузальности).

Схема Супер-Шага-6.



АШ 7 имеет конвергентную двухпосылочную структуру.

Шаг 7

C7 *ИИ обесценивает процесс образования (декларативный Тезис).*

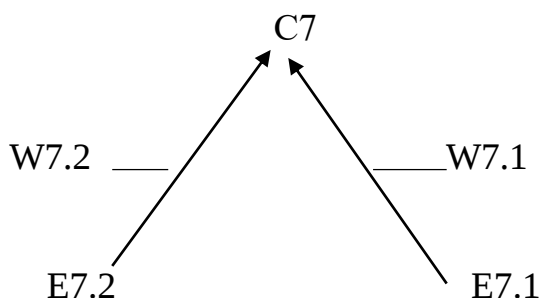
E7.1 *ИИ снимает с образовательного процесса или курса статус уникальности (Данные ситуаций).*

E7.2 *студенты не считают это правильным (Данные выражения мнений).*

W7.1 *ИИ может генерировать стандартизированные материалы, делая образовательный процесс менее индивидуальным и уникальным. Например, ИИ может выдавать типовые эссе, презентации и т.д. (Основание каузальности).*

W7.2 *Субъективное мнение студентов, которые не считают правильным заменять уникальный опыт обучения ИИ показывает, что они ценят человеческое взаимодействие, уникальные задания и методики, личность педагога (Основание каузальности).*

Схема Супер-Шага-7



Схематизация Хода 1 представлена на (Рис.12).

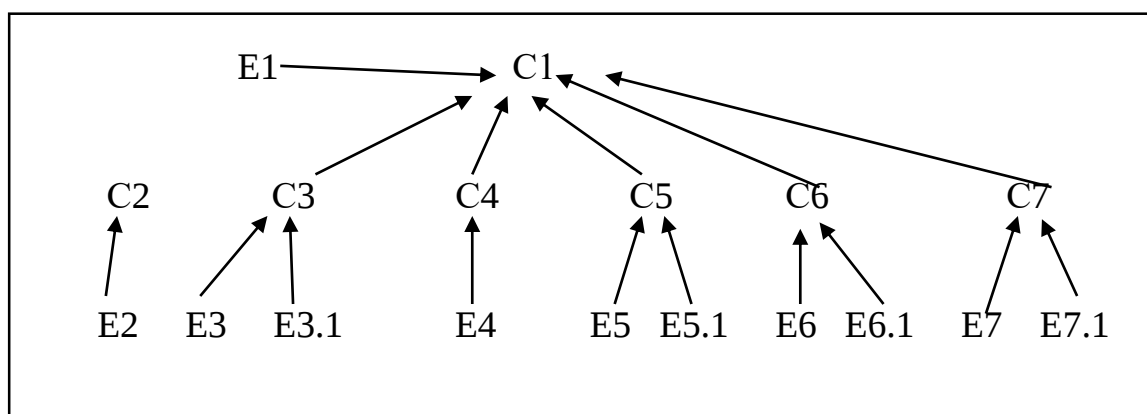


Рис. 12. Аргументативный Ход 1 респондента (КК-мин.)

Формальной границей Аргументативного Хода 1 является Абзац 1, где респондент основной проблемой текста видит **C1** «Основная проблематика в тексте есть сомнительная польза искусственного интеллекта в системе образования». Тезисы **C2-C7** становятся Данными в защиту положения **C1**, что делает Аргументативный Ход1 сложной аргументацией по своему составу.

Аргументативный Ход 2 = (Шаг 8), Абзац 2

Аргументативный Ход 2 резюмирует сказанное в Аргументативном Ходе 1. Испытуемый предпринимает попытку воспроизвести Ход 8 стимульного текста, незначительно изменяя Тезис «*Использование ИИ в образовательном процессе явно неоднозначно*», добавляя второстепенный компонент аргумента в виде Оговорки «*по моему мнению*».

Экспликация функций компонентов аргументов

Шаг 8 имеет конвергентную двухпосылочную структуру.

Шаг 8

C8 *Использование ИИ в образовании действительно неоднозначно* (Декларативный Тезис).

R8 *По моему мнению* (Оговорка).

E8.1 *это явление новое* (Данные ситуаций).

E8.2 *явление не предсказуемое* (Данные ситуаций).

W8.1 (имплицитное) *новое = неизученное* (Основание каузальности).

W8.2 *так как алгоритмы искусственного интеллекта меняются*

быстрее, чем длится само его изучение (Основание каузальности).

Схематизация Хода 2 представлена на (Рис.13).

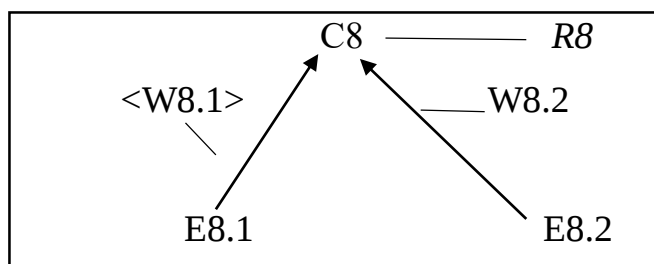


Рис. 13. Аргументативный Ход 2 респондента (КК- мин.)

На основании проведенного анализа особенностей восстановления АД испытуемыми, принадлежащих к полюсу КК и всего сказанного выше, мы приходим к следующим выводам.

Когнитивный стиль определяет особенности построения аргумента, влияя как на логическую цепочку, так и на выбор используемых доказательств.

При восстановлении аргументации текста-рассуждения респонденты-носители когнитивного стиля КК склонны к воспроизведению всех Тезисов и Данных стимульного текста, хотя и в ином порядке. Наблюдается сосредоточенность испытуемых на ключевой информации, что ведет к уменьшению объема текстов-продуктов в отличие от текста-рассуждения автора.

Примечательно, что представители полюса КК не приводят собственной аргументации, используя Данные и Основания стимульного текста.

Ключевая проблема текста, на которой фокусируются испытуемые, заключается в *«Бесполезности и пагубном влиянии ИИ на образовательную среду»*.

Тексты-продукты респондентов КС КК после восстановления аргументации исходного текста обнаруживают следующие характерные лингвоаргументативные черты (см. Таблица № 1).

Таблица № 1.

Лингвоаргументативные черты респондентов КС КК

ТЕЗИСЫ	
Тезисы респондентов КС КК (140)	Тезисы исходного текста-рассуждения (10)
Декларативные – 78 (55,7%); КК-мин: 29 (37,1%) КК-макс: 49 (62,8)	Декларативные – 7 (70%);
Оценочные – 41 (29,2%); КК-мин: 14 (34,1%) КК-макс: 27 (65,8%)	Оценочные – 2 (20%);
Модальные – 15 (10,27%); КК-мин: 4 (26,6%) КК-макс: 11 (73,3 %)	Модальные – 1 (10 %);
Классификационные – 6 (4, 2%). КК-мин: 1 (16,6%) КК-макс: 5 (83,3%)	нет
ДАННЫЕ	
Данные респондентов КС КК (153)	Данные исходного текста-рассуждения (25)
Данные ситуаций – 124 (81%); КК-мин: 56 (45,1%) КК-макс: 68 (54,8%)	Данные ситуаций – 16 (64%);
Данные выражения мнения – 21 (13,7%); КК-мин: 9 (42,8%) КК-макс: 12 (57,1%)	Данные выражения мнения – 6 (24%);
Данные гипотетических ситуаций– 8 (5,2%). КК-мин: 2 (25%) КК-макс: 6 (75%)	Данные гипотетических ситуаций – 3 (4 %).

ОСНОВАНИЯ	
Основания респондентов КС КК (153)	Основания исходного текста-рассуждения (19)
Основания каузальности – 138 (90,1%); КК-мин: 60 (43,4%) КК-макс: 78 (56,5%)	Основания каузальности – 17 (89,4%)
Основания группировки – 4 (2,6%); КК-мин: 1 (25%) КК-макс: 3 (75%)	нет
Основания сравнения – 7 (4,5%); КК-мин: 4 (57,1%) КК-макс: 3 (42,8%)	Основания сравнения – 1 (5,2%);
Основания авторитета – 2 (1,3%); КК-мин: 0 КК-макс: 2 (100%)	Основания авторитета – 1 (5,2%).

Испытуемые-носители КС КК использовали Ограничители: 5 Ограничителей представлено в дискурсах у 8 респондентов (9,3%), 4 Оговорки у (7%) испытуемых. Свидетельства – отсутствуют. Предпочтение (часто неосознанное) базовой модели аргументации демонстрирует склонность представителей этого полюса к упрощению дискуссий и умеренности в формулировании утверждений.

2.4.3.3. Текст и восстановление аргументации респондентом с максимально выраженным полюсом «абстрактности»

Обратимся к особенностям аргументативных схем в текстопостроении респондента со стилем (АК-макс.).

Ход 1 (Абзац 1)

Технический прогресс приводит к активному внедрению новых технологий, таких как искусственный интеллект (ИИ) в сферу образования. Несмотря на оптимистичные ожидания Министерства и ответственных лиц относительно персонализации образовательного процесса посредством интеграции ИИ, реализация этой цели сопряжена со значительными трудностями. Внедрение ИИ часто происходит без должного учета потенциальных рисков и может привести к вытеснению и обезличиванию роли педагога.

Ход 2 (Абзац 2)

Подобная ситуация негативно сказывается на образовательных учреждениях. Во-первых, использование нейросетей облегчает выполнение некоторых заданий, что делает их привлекательными для обучающихся, так как думать и пытаться самому дойти до ответа просто не нужно. Во-вторых, нейросети содержат фейковую, вымышленную информацию, а это ставит под сомнение полезность ИИ в принципе. В-третьих, образовательные программы, созданные ИИ не столь ценны. В-четвертых, нейросети полностью лишают учащихся необходимости научного поиска, например, чат-GPT становится хранилищем новых знаний.

Ход 3 (Абзац 3)

Сейчас в нашей стране ИИ только начинает набирать популярность, создаются новые образовательные программы, которые будут направлены на обучение квалифицированных специалистов в этой области, однако это потребует значительных временных и финансовых затрат, а также привлечения компетентных экспертов, поскольку освоение нейросетей требует соответствующих ресурсов и знаний.

Текст-продукт у респондента (АК-макс.) обнаружил три Хода, которые соответствуют восьми Шагам.

Аргументативный Ход 1, (Шаги 1, 2, 3, 4), Абзац 1

В АХ 1 испытуемый не воспроизводит ключевую посылку текста-рассуждения *«внедрение ИИ пагубно и бесполезно в сфере образования»*. Тезис стимульного текста АШ 2 трансформируется в Оговорку *«реализация этой цели сопряжена со значительными трудностями»*, не подкрепляемую Доводами, что типично для носителей крайнего полюса АК. Это указывает на возможное непонимание испытуемым проблемы исходного текста. Наблюдается нарушение структурной целостности, а именно несовпадение АШ исходного текста и текста-продукта, присутствует собственная аргументация респондента в виде введения новой информации.

Экспликация функций компонентов аргументов

Шаг 1 имеет простую однопосылочную структуру.

В АШ 1 респондент предпринимает попытку повторить проблему текста-оригинала, вводя новые данные, не представленные в тексте-рассуждении. Тем не менее, испытуемому не удалось воспроизвести проблему исходного текста, возможно в связи с неточной интерпретацией авторской позиции и с не выявлением проблемы как таковой.

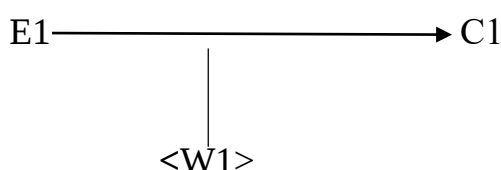
Шаг 1

C1 *происходит внедрение новых технологий, например, ИИ в сферу образования* (декларативный Тезис).

E1 *Технический прогресс приводит к активному внедрению новых технологий* (Данные ситуаций).

W1 (имплицитное) *научные знания постоянно развиваются* (Основание каузальности).

Схема Шага-1.



Шаг 2 имеет простую однопосылочную структуру. АШ 2 респондента содержит Декларативный Тезис *«Министерство и все ответственные*

полагают, что интеграция ИИ в образование позволит изменить систему образования, персонифицировать его» и перекликается с Декларативным Тезисом АШ 2 текста-рассуждения «Многие возлагают на ИИ большие надежды, рассчитывая, что эти технологии кардинально изменят системы образования и сделают реальной полноценную персонализацию обучения». Испытуемый вводит новую информацию, конкретизируя субъекта действия, додумывая данные исходного текста, что свойственно испытуемым с полюсом АК.

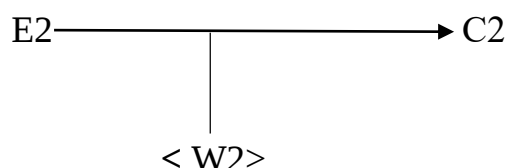
Шаг 2

С2 Министерство и все ответственные полагают, что интеграция ИИ в образование позволит изменить систему образования, персонифицировать его (Декларативный Тезис).

Е2 Технический прогресс приводит к активному внедрению новых технологий (Данные ситуаций).

W2 (имплицитное) технический прогресс не может не сказаться положительно в образовательной среде (Основание каузальности).

Схема Шага-2.



Шаг 3 представлен Оговоркой, косвенно указывающей на проблему исходного текста без четкого ее обозначения.

Шаг 3

С3=R3 (Оговорка) реализация этой цели сопряжена со значительными трудностями.

Супер-Шаг 4 имеет конвергентную двухпосылочную структуру.

Супер-Шаг 4

С4 надо преодолеть трудности (декларативный Тезис).

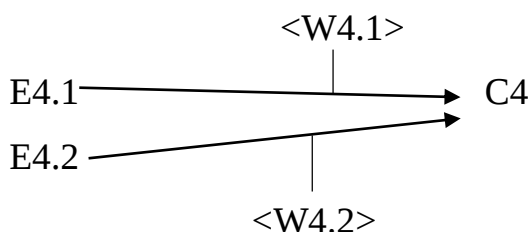
Е4.1 внедряют ИИ, не принимая во внимание ряд рисков (Данные ситуаций).

E4.2 *вытесняют, обезличивают педагогов (Данные ситуаций).*

W4.1 (имплицитное) *развитие, цифровизация, технологичность образовательной среды – первична, возможные риски, недоработки – вторичны (Основание каузальности).*

W4.2 (имплицитное) *сфера образования трансформируется (Основание каузальности).*

Схема Супер-Шага-4.



Схематизация Хода 1 представлена на (Рис.14).

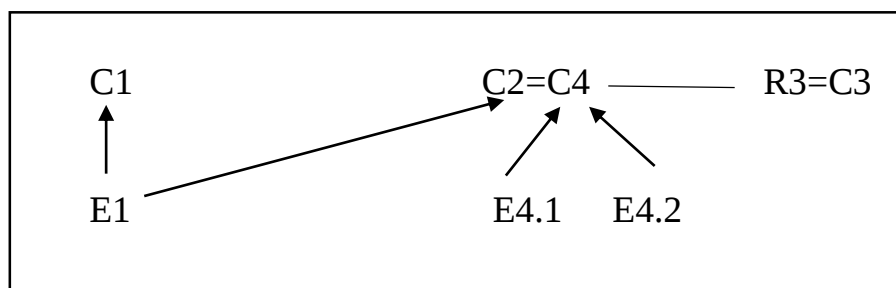


Рис.14. Аргументативный Ход 1 респондента (АК-макс.)

АХ 1 совпадает с Абзацем 1 и имеет двухуровневую подчинительно-конвергентную структуру. В АХ респондент не эксплицирует проблему текста-рассуждения, косвенно указывает на нее при помощи аргументативной функции в виде Оговорки.

Аргументативный Ход 2, (Шаги 5, 6, 7, 8), Абзац 2

АХ 2 эксплицирует позицию автора исходного текста, перечисляя негативное влияние ИИ на образовательный процесс. Тезисы, вводимые респондентом в АХ 2, представлены в ином порядке, отличном от предъявляемого текста.

Экспликация функций компонентов аргументов

Супер-Шаг 5 имеет конвергентную четырехпосылочную структуру.

Супер-Шаг 5

C5 Подобная ситуация негативно сказывается на образовательных учреждениях (оценочный Тезис).

E5.1 думать и пытаться самому дойти до ответа не нужно (Данные ситуаций).

E5.2 фейковая информация от нейросетей ставит под сомнение полезность ИИ (Данные ситуаций).

E5.3 образовательные программы, созданные ИИ, не столь ценны (Данные выражения мнений).

E5.4 нейросети полностью лишают учащихся необходимости научного поиска (Данные ситуаций).

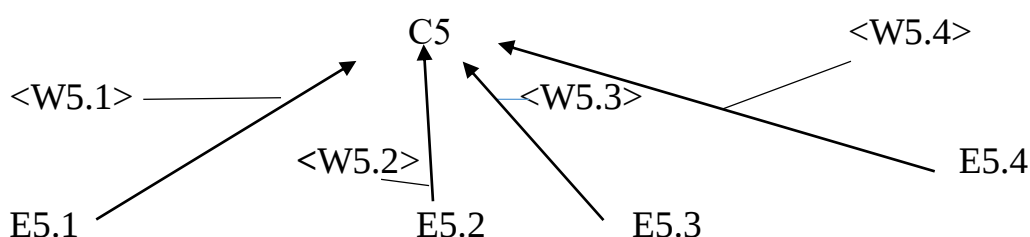
W5.1 (имплицитное) ИИ всю необходимую информацию найдет за пользователя сам (Основание каузальности).

W5.2 (имплицитное) «детские технические прогресса профнепригодно для образовательных целей (Основание каузальности).

W5.3 (имплицитное) программы, созданные при помощи ИИ, умаляют индивидуальность педагога, личность создателя не раскрыта (Основание каузальности).

W5.4 например, чат-GPT-хранилище новых знаний (Основание сравнения).

Схема Супер-Шага-5.



Шаг 6 имеет простую однопосылочную структуру.

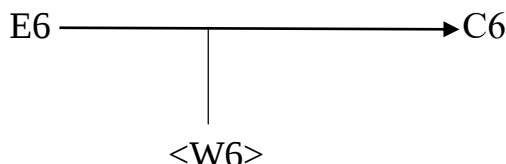
Шаг 6

C6 нейросети привлекательны для обучающихся (декларативный Тезис).

Е6 *Использование нейросетей облегчает выполнение некоторых заданий* (Данные ситуаций).

W6 (имплицитное) *учащиеся тратят меньше времени на обдумывание, поиск, решение проблемы* (Основание каузальности).

Схема Шага-6.



Шаг 7 имеет простую однопосылочную структуру.

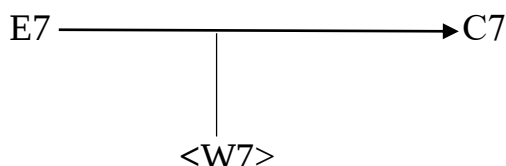
Шаг 7

С7 *Использование нейросетей облегчает выполнение некоторых заданий* (Декларативный Тезис).

Е7 *пытаться самому дойти до ответа просто не нужно* (Данные ситуаций).

W7 (имплицитное) *тенденция минимизировать усилия привлекательна для пользователей* (Основание корреляции).

Схема Шага-7.



Шаг 8 имеет простую однопосылочную структуру.

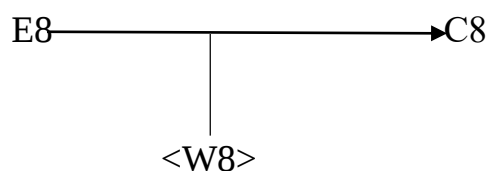
Шаг 8

С8 *полезность ИИ сомнительна* (оценочный Тезис).

Е8 *нейросети содержат фейковую, вымышленную информацию* (Данные ситуаций).

W8 (имплицитное) *из-за недостаточной изученности и быстрого развития алгоритмов ИИ* (Основание причины).

Схема Шага-8.



Схематизация Хода 2 представлена на (Рис.15).

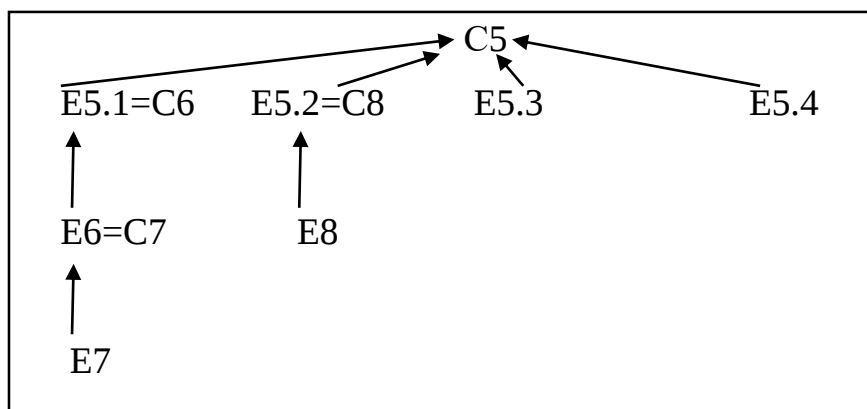


Рис.15. Аргументативный Ход 2 респондента (АК-макс.)

АХ 2 совпадает с Абзацем 2 и имеет подчинительную трехуровневую аргументативную структуру. Данные ситуаций, которые испытуемый вводит в АШ 5 на втором уровне АХ 2, преобразованы из Тезиса первого уровня, который обосновывается Данными ситуаций «нейросети привлекательны для обучающихся» ($E5.1 \rightarrow C6$). В свою очередь, Данные ситуаций «фейковая информация от нейросетей ставит под сомнение полезность ИИ» преобразованы из декларативного Тезиса, который обосновывается Данными ситуаций «полезность ИИ сомнительна» ($E5.2 \rightarrow C8$).

Аргументативный Ход 3 = (Шаг 9), Абзац 3

Экспликация функций компонентов аргументов

Декларативный Тезис АШ 9 являет собой собственную аргументацию испытуемого с Оговоркой «однако это потребует значительных временных и финансовых затрат».

Шаг 9

С9 *В нашей стране ИИ только начинает набирать популярность, создаются образовательные программы, которые будут направлены на обучение квалифицированных специалистов в этой области* (декларативный Тезис).

R9 (Оговорка) *однако это потребует значительных временных и финансовых затрат.*

E9 *для освоения нейросетей нужны деньги и квалифицированные специалисты (Данные ситуаций).*

W9 (имплицитное) *без дополнительных усилий, материальных или физических, опыт положительного использования ИИ под большим вопросом (Основание корреляции).*

Схематизация Хода 3 представлена на (Рис.16).

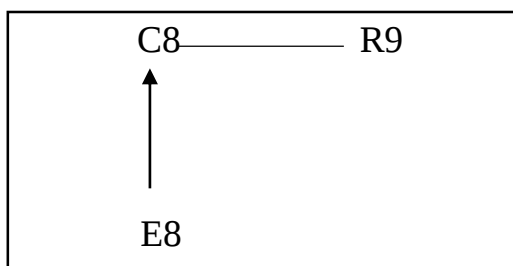


Рис. 16. Аргументативный Ход 3 респондента (АК- макс.)

В АХ 3 мы наблюдаем собственную аргументацию респондента, его интерпретацию проблемы текста-оригинала.

2.4.3.4. Текст и воспроизведение аргументации респондентом с минимальным показателем полюса «абстрактности»

Ход 1 (Абзац 1)

Автор выделяет проблему, которая заключается в том, что искусственный интеллект вытеснит реального педагога. Нужно предельно внимательно подойти к изучению рисков, которые способны разрушить всю систему образования на корню. В тексте сказано, что сделать это не простая задача. Сперва, надо опережать модернизацию алгоритмизации искусственного интеллекта, чтобы контролировать генерируемую информацию. Далее, надо обучать будущих педагогов современным методикам, так как это определяет интерес обучающихся к преподаваемому курсу. В заключение вышесказанного: исключить искусственный интеллект из образования не получится, так как нейросеть помогает людям избежать

ненавистного процесса мыслительной деятельности и экономить время при поиске нужной информации.

Аргументация респондента состоит из 1 Хода и 4 Шагов.

Аргументативный Ход 1, (Шаги1,2,3,4), (Абзац 1)

В АХ 1 испытуемый не эксплицирует основную посылку стимульного текста о сомнительной пользе внедрения искусственного интеллекта в образовательную среду, вводя Тезис о вытеснении искусственным интеллектом педагога, что не манифестируется в исходном тексте вовсе. Респондент нарушает последовательность Шагов текста-стимула, не использует эксплицитные Доводы исходного текста, трансформирует аргументацию предъявляемого текста, добавляя аргументацию собственную, что может свидетельствовать о недостаточном понимании проблемы, выдвигаемой автором исходного текста.

Экспликация функций компонентов аргументов

Шаг 1 имеет простую однопосылочную структуру.

Шаг 1

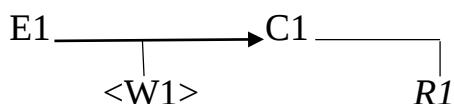
C1 *Автор выделяет проблему, которая заключается в том, что искусственный интеллект вытеснит реального педагога (декларативный Тезис).*

E1 *Нужно предельно внимательно подойти к изучению рисков, которые способны разрушить всю систему образования на корню (Данные ситуаций).*

R1 *сделать это не простая задача (Оговорка).*

W1 (имплицитное) *без реальных учителей образовательный процесс рухнет (Основание каузальности).*

Схема Шага-1.



Шаг 2 имеет простую однопосылочную структуру. Этот Шаг реализует Оговорку R1.

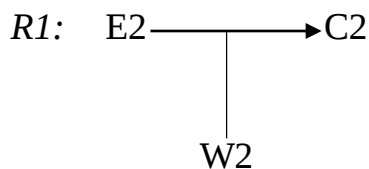
Шаг 2

C2 *надо опережать модернизацию алгоритмизации искусственного интеллекта* (модальный Тезис).

R1 → **E2** *это не простая задача* (Оговорка Шага 1 стала Данными выражения мнений Шага 2).

W2 *чтобы контролировать генерируемую информацию* (Основание каузальности).

Схема Шага-Оговорки.



Шаг 3 имеет простую однопосылочную структуру.

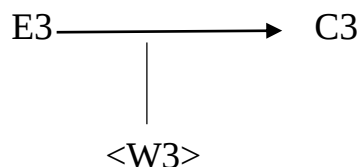
Шаг 3

C3 *надо обучать будущих педагогов современным методикам* (модальный Тезис).

E3 *это определяет интерес обучающихся к преподаваемому курсу* (Данные выражений мнений).

W3 (имплицитное) *образовательные продукты, сгенерированные искусственным интеллектом, не так ценны и интересны учащимся, как учителя.* (Основание сравнения).

Схема Шага-3.



Супер-Шаг 4 имеет конвергентную двухпосылочную структуру.

Супер-Шаг 4

C4 *Исключить искусственный интеллект из образования не получится* (декларативный Тезис).

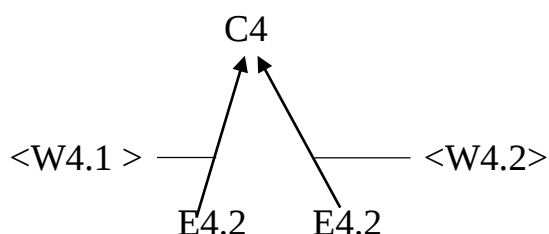
E4.1 *нейросеть помогает людям избежать ненавистного процесса мыслительной деятельности* (Данные ситуаций).

E4.2 *нейросеть помогает экономить время при поиске нужной информации* (Данные ситуаций).

W4.1 (имплицитное) *никто не захочет избавляться от того, что позволяет избежать чрезмерных умственных усилий* (Основание каузальности).

W4.2 (имплицитное) *время – самый ценный ресурс* (Основание каузальности).

Схема Супер-Шага 4.



Респонденты-носители данного полюса склонны к нарушению структурной оформленности оригинального текста-рассуждения, опуская Тезисы и Данные и перекраивая аргументацию автора предъявляемого текста. Испытуемые, принадлежащие к полюсу АК, привносят собственные Тезисы и Данные, осуществляют собственную аргументативную деятельность.

Тексты-продукты респондентов КС АК после восстановления аргументации исходного текста обнаруживают следующие характерные функционально-аргументативные черты (см. Таблица 2).

Таблица № 2.

Функционально-аргументативные черты респондентов КС АК

ТЕЗИСЫ	
Тезисы респондентов КС АК (287)	Тезисы исходного текста-рассуждения (10)
Декларативные – 235 (81,8%); АК-мин: 175 (74,4%) АК-макс: 60 (25,5%)	Декларативные – 7 (70%);
Оценочные – 18 (6,2%); АК-мин: 10 (55,5%)	Оценочные – 2 (20%);

АК-макс: 8 (44,4%)	
Модальные – 30 (10,4%); АК-мин: 17 (56,6%) АК-макс: 13 (43,3%)	Модальные – 1 (10 %);
Классификационные – 4 (1,3%). АК-мин: 0 АК-макс: 4 (100%)	—
ДАННЫЕ	
Данные респондентов КС АК (310) АК-мин: 194 (62,5%) АК-макс: 116 (37,4%)	Данные исходного текста- рассуждения (25)
Данные ситуаций – 270 (81%); АК-мин: 184 (68,1%) АК-макс: 86 (31,8%)	Данные ситуаций – 16 (64%);
Данные выражения мнения – 28 (9%); АК-мин: 17 (60,7%) АК-макс: 11 (39,2%)	Данные выражения мнения – 6 (24%);
Данные гипотетических ситуаций – 12 (3,8%). АК-мин: 7 (58,3%) АК-макс: 5 (41,6%)	Данные гипотетических ситуаций – 3 (4 %).
ОСНОВАНИЯ	

Основания респондентов КС АК (310) АК-мин: 196 (63,2%) АК-макс: 114 (36,7%)	Основания исходного текста- рассуждения (19)
Основания каузальности – 284 (91,6%); АК-мин: 172 (60,5%) АК-макс: 112 (39,4%)	Основания каузальности – 17 (89,4%);
Основания группировки - нет	Основания группировки – нет
Основания сравнения – 20 (6,4%); АК-мин: 13 (65%) АК-макс: 7 (35%)	Основания сравнения – 1 (5,2%);
Основания авторитета – 6 (1,9%). АК-мин: 1 (16,6%) АК-макс: 5 (83,3%)	Основания авторитета – 1 (5,2%).

Аргументативный анализ текстов-продуктов испытуемых, принадлежащих к полюсу АК, выявил отсутствие Ограничителей, Свидетельств и незначительное использование Оговорок. Проблемы, поднимаемые автором предъявляемого текста, в большинстве случаев не находят отражение в дискурсах таких респондентов при восстановлении аргументации автора исходного текста.

2.4.3.5. Текст и воспроизведение аргументации респондентом с нейтральным показателем (зона полюсной неопределенности)

В настоящем разделе приводится репродуктивная аргументация респондента, попавшего, с точки зрения отнесенности к полюсам КС, в зону неопределенности – таких респондентов нельзя причислить ни к одному из двух полюсов. Разбор аргументации дается нами с целью обеспечения принципа системности подхода, чтобы были охарактеризованы аргументативные действия всего континуума исследуемого КС. В подсчет личностно-языковых полюсных особенностей получаемые данные не включаются.

Ход 1 (Абзац 1)

Автор статьи обозначает основную проблему текста как замену учителей посредством внедрения искусственного интеллекта в систему образования. Автор настаивает на необходимости тщательного изучения возможных рисков, которые могут навредить образованию. Автор утверждает, что сделать это нелегко. Во-первых, студентов нужно обучать современным методикам, это поможет им заинтересоваться изучаемым предметом больше. Во-вторых, надо научиться быть быстрее в вопросах изучения искусственного интеллекта, чтобы держать под контролем и фильтровать информацию, которую он хранит.

Ход 2 (Абзац 2)

Автор подчеркивает невозможность полного исключения ИИ из образования, потому что ИИ все же способен и помогать человеку искать нужную информацию быстрее, и снимает с нас необходимость обременительной мыслительной деятельности.

Аргументация респондента КН состоит из 2 Ходов и 4 Шагов.

АХ 1 респондента обнаруживает Декларативный Тезис «о замене педагога посредством внедрения искусственного интеллекта в систему образования», испытуемый опускает Оценочный Тезис текста-оригинала «Внедрение искусственного интеллекта в образовательную среду сомнительно». Тезис, выдвигаемый респондентом, отсутствует в исходном

тексте, респондент привносит собственную аргументацию. Последовательность изложения Шагов текста-оригинала нарушена, большинство Тезисов не эксплицируется. Это может свидетельствовать о недостаточном понимании проблемы, которую выдвигает автор текста-рассуждения.

Экспликация функций компонентов аргументов

Аргументативный Ход 1, (Шаги1,2,3), Абзац 1

АШ 1 имеет простую однопосылочную структуру.

Шаг 1

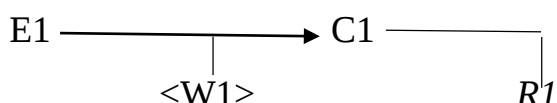
C1 *Искусственный интеллект заменит реального педагога* (декларативный Тезис).

E1 *необходимо тщательно изучить возможные риски, которые могут навредить образованию* (Данные ситуаций).

R1 *сделать это нелегко* (Оговорка).

W1 (имплицитное) *без учителя образовательный процесс развалится* (Основание каузальности).

Схема Шага-1.



АШ 2 имеет простую однопосылочную структуру.

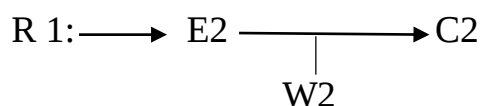
Шаг 2

C2 *студентов нужно обучать современным методикам* (модальный Тезис).

R1:→E2 *сделать это нелегко* (Оговорка Шага 1 стала Данными выражения мнений Шага 2).

W2 *это поможет им заинтересоваться изучаемым предметом больше* (Основание каузальности).

Схема Шага-2.



Шаг 3 имеет простую однопосылочную структуру.

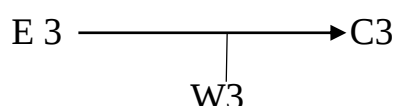
Шаг 3

C3 надо научиться быть быстрее в вопросах изучения искусственного интеллекта (модальный Тезис).

E3 он хранит информацию (Данные ситуаций).

W3 <это позволяет> держать под контролем и фильтровать информацию (Основание каузальности).

Схема Шага-3.



Схематизация Хода1 представлена на (Рис.17).

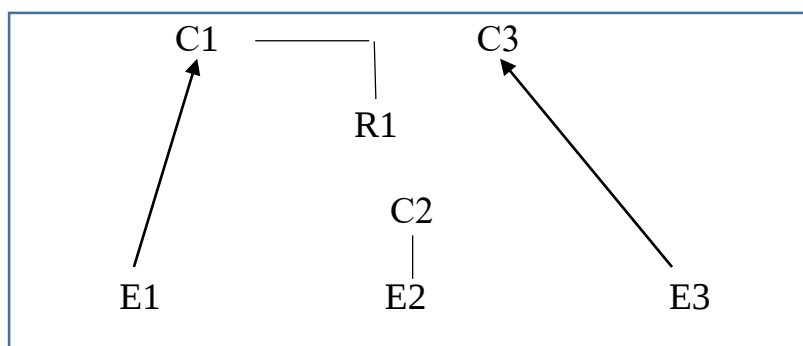


Рис. 17. Аргументативный Ход 1 респондента (КН)

АХ 2 реализуется во 2 Абзаце и совпадает с Шагом 4, и имеет конвергентную двухпосылочную структуру.

Экспликация функций компонентов аргументов

Аргументативный Ход 2 = (Шаг 4), Абзац 2

Шаг 4

C4 исключить искусственный интеллект из образования нельзя (декларативный Тезис).

E4.1 ИИ все же способен и помогать человеку искать нужную информацию быстрее (Данные ситуаций).

E4.2 *<он> снимает с нас необходимость обременительной мыслительной деятельности (Данные ситуаций).*

W4.1 (имплицитное) *<он> оптимизирует процесс поиска (Основание каузальности).*

W4.2 (имплицитное) *<он> упрощает решение задач (Основание каузальности).*

Схематизация Хода 2 представлена на (Рис.18).

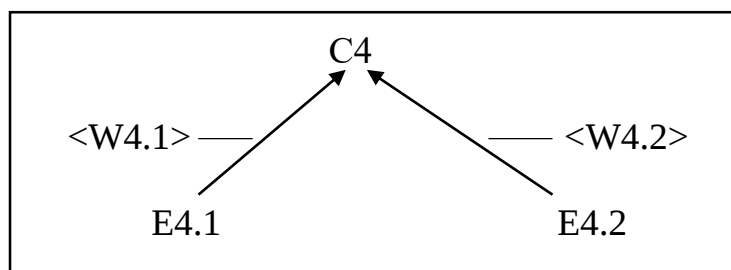


Рис. 18. Аргументативный Ход 2 респондента (КН)

При восстановлении аргументации текста-оригинала респондент КН не эксплицирует большинство Тезисов исходного текста. Из общего числа Тезисов (10) испытуемый приводит 4 Тезиса, только 1 из которых был приведен автором текста-рассуждения. 3 Тезиса, приведенные респондентом, представляют собственную аргументацию испытуемого. Большинство Оснований эксплицируется респондентом.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

В ходе экспериментального исследования для определения принадлежности респондентов к полюсам когнитивного стиля ‘конкретная / абстрактная концептуализация’ в главе была использована адаптированная методика незаконченных предложений О. Харви. При исследовании языковых проявлений исследуемого стиля мы опирались на рекомендации диагностирования, апробированные в диссертационных исследованиях В.Ю. Зайцевой и Н.В. Щербаковой, что доказывает их надежность и валидность. Результаты эксперимента были подтверждены экспертной оценкой.

Далее полученные тексты испытуемых стали объектом уровневого анализа языковой личности по С.А. Сухих, где дискурс респондентов, дополнительно разбитых по максимально- и минимально-проявляющимся полюсным признакам, исследовался на интенциональном, экспонентном и субстанциональном уровнях.

Уровневый анализ языковой личности позволил выделить следующие свойственные абстрактным респондентам языковые черты: 'созерцательность', 'голословность', 'абстрактность' и 'синтетичность'. Ответы абстрактных испытуемых содержат наличие страдательного залога, предикатов кинестетичности, рациональности, визуальности, лексических единиц с широкой сферой референтности; последнее свидетельствует о склонности к отвлеченному и абстрактному описанию проблематики оригинального текста. Аргументация конкретных респондентов отличается одноаспектной сфокусированностью, транзакцией при восстановлении аргументации исходного текста.

Анализ текстов-продуктов респондентов демонстрирует наличие языковой черты 'хэзитивность' у обоих полюсов при значительном количественном ее превосходстве в дискурсах конкретных респондентов, языковыми индикаторами которой являются вербализации выражений личного мнения. Это подтверждают психологические особенности личностей с проявлением данного полюса КС, а именно, консервативность, нетерпимость к неопределенности. Тексты абстрактных респондентов обнаруживают языковые индикаторы вероятности вследствие их склонности мыслить в терминах гипотетических ситуаций, способности отрешиться от конкретной специфики ситуации.

Языковая черта 'директивность' представлена в дискурсах как абстрактных, так и конкретных респондентов. Полагаем, что таким образом испытуемые демонстрируют свою вовлеченность, неиндифферентное отношение к проблеме, описываемой в предъявляемом тексте, и в силу возрастных особенностей и социального статуса стремятся найти ее решение,

чем обусловлено большое количество языковых маркеров модальности. Черта 'центрированность' особенно представлена в дискурсах конкретных респондентов, на что указывает частое использование личных местоимений, апелляция к собственному мнению, что свидетельствует о неспособности реагировать на действительность вне сферы личностного восприятия. Что касается дискурсов абстрактных респондентов, языковая черта 'центрированность' практически не выражена, но явно представлена черта 'децентрированность', что говорит о гибкости индивидов данного полюса, гипотетичности, открытой познавательной позиции, независимости от мнения автора / экспериментатора.

Анализ позволил выделить свойственные конкретным респондентам языковые черты – 'активность', 'персуативность' 'конкретность', 'аналитичность'. Тексты конкретных личностей обнаруживают осложнение высказываний причастными и деепричастными оборотами, использование активного залога, употребление лексических единиц с узкой сферой референтности, о последнем свидетельствует склонность к подробному и детальному описанию проблематики оригинального текста. Аргументация конкретных респондентов изобилует изложением множественных точек зрения, трансакцией при восстановлении аргументации исходного текста.

На предваряющем этапе необходимо было подготовить объект-базу для последующего сопоставительного лингвоперсонологического исследования; для этого предъявляемый текст был подвергнут экспертному (эталонному) аргументативному анализу с выделением Аргументативных Шагов и Ходов и манифестацией аргументативных функций элементов аргумента.

На этапе исследования интенционального уровня ЯЛ, рассматриваемого в качестве определяющего для аргументативного анализа, основным стал анализ текстов-продуктов респондентов-носителей КС КК / АК с применением упомянутой модели структурно-функционального анализа и с последующим изложением следующих результатов

количественного и качественного анализа лингвоаргументативных особенностей дискурсов испытуемых.

Конкретные респонденты склонны к восстановлению аргументации автора оригинального текста, приводя большинство Тезисов и давая достаточное их обоснование, хотя и нарушая порядок их изложения создателем текста-аргумента. Доля собственной аргументации не значительна, испытуемые ограничиваются информацией, представленной в оригинальном тексте. Тексты носителей полюса «конкретность» обнаруживают следующие характерные лингвоаргументологические черты.

Анализ Тезисов аргументов показал большое количество декларативных и оценочных Тезисов. Анализ Данных аргументов демонстрирует количественное превосходство Данных Ситуаций. В качестве Оснований, выраженных имплицитно, количественное преимущество имеют Основания каузальности. Аргументативные функции в виде Свидетельств и Оговорок не были представлены в анализируемых дискурсах, однако в ряде текстов были обнаружены Ограничители.

Абстрактные респонденты перестраивают аргументацию текста-рассуждения, нарушая последовательность Аргументативных Шагов и Ходов оригинального текста. Испытуемые склонны к игнорированию значительного количества Тезисов и Данных, изложенных в исходном тексте, предпочитая привносить собственную аргументацию, используя собственные Тезисы и Данные, которые не отражены в стимульном тексте.

Тексты носителей полюса «абстрактность» обнаруживают следующие характерные лингвоаргументологические черты. Анализ Тезисов аргументов показал большое количество декларативных Тезисов. Анализ Данных аргументов демонстрирует количественное превосходство Данных Ситуаций. В качестве Оснований, выраженных имплицитно, количественное преимущество имеют Основания каузальности. Аргументативные функции в виде Свидетельств, Ограничителей и Оговорок не были представлены в анализируемых дискурсах.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Гуманитарная парадигма исследования специфики языковой личности демонстрирует большое разнообразие подходов к ее изучению и определяет языковую личность как многогранный конструкт.

Когнитивный стиль языковой личности выполняет определяющую роль в порождении текстовых сообщений, наделяя их индивидуальным осмыслением ввиду прямой зависимости от когнитивных процессов, уровня интеллекта и психологических факторов.

В рамках данного диссертационного исследования психологическая природа термина 'когнитивный стиль' обретает статус лингвистической категории и выступает неким отражением аргументативной деятельности языковой личности.

В диссертационном исследовании мы придерживаемся определения КС как индивидуального метода обработки информации об окружающем мире, характеризующегося индивидуальными отличиями при процедуре восприятия, анализа, структурирования, оценивания окружающей действительности, что служит основой для дифференциации индивидов, обладающих схожими и различными механизмами когнитивного реагирования на происходящее.

В данной работе когнитивный стиль трактуется на основе исследования порождаемых языковой личностью текстов / дискурсов со всей ее уникальностью оперирования когнитивными продуктами и их эксплицитной проекцией в аргументативной деятельности. Такой подход отличает интерпретацию когнитивного стиля с точки зрения психологических исследований, где отправной точкой осмысления когнитивного стиля являются поведенческие особенности индивида. Речевой или языковой продукт языковой личности отражает предпочтительно используемые способы трансляции информации, способы ее восприятия, осмысления, переработки и актуализации.

Так, в настоящем исследовании соотношение 'текста' и 'дискурса' неизбежно, потому как тексты, являются фиксацией речепроизводства, формой существования дискурса и будут подвергаться анализу через призму когнитивных процессов индивида. Таким образом, наделяя когнитивный стиль статусом лингвистической категории, важными считаются и особенности его структурной организации.

Языковая личность выступает создателем множества дискурсов, но особый интерес в настоящем исследовании представляет дискурс аргументативный. Аргументативный дискурс есть тип стратегического дискурса, построенный по типу Макрофрейма с многоуровневой структурой, равной АХ, который состоит из нескольких элементарных аргументов (АШ), выдвигаемых в защиту одного макроТезиса.

В ходе исследования выявлено существование связи между когнитивным стилем ЯЛ и аргументативной речевой деятельностью, которая строится на способности человеческого мышления оперировать значениями и смыслами. Аргументация направлена на принятие адресатом выдвинутого тезиса или мнения при помощи различных средств, имеет как речевую форму выражения, так и эмоционально-экспрессивную и апеллирует одновременно к мыслительным способностям воспринимающего субъекта и его ценностям. В аргументации наряду с логическими способами доказательства применяются речевые и эмоционально-психологические методы и приемы воздействия.

Для анализа предъявляемого аргументативного текста и текстов-продуктов респондентов использовалась аргументативно-функциональная модель, позволяющая выделить тематические блоки в тексте, описать их аргументативную природу, тем самым наделяя их аргументирующим статусом. Для анализа структуры аргументации в диссертации использован принцип деления текста-аргумента на аргументативные Макроходы, Ходы и Шаги, согласно модели, предложенной Л.Г. Васильевым. Такой метод исследования письменных монологических текстов-продуктов делает

возможным изучить структуру аргументации, особенности аргументативной деятельности коммуникантов.

Такой инструмент исследования вполне применим как к анализу оригинального аргументативного текста-рассуждения, так и к текстам респондентов после восстановления ими аргументации стимульного текста, потому как респонденты воспроизводят проблематику предъявляемого текста на основе собственного выбора языковых средств с учетом когнитивных операций, свойственных носителям полюсности когнитивного стиля.

Результаты исследования позволили определить предпочтительные операции при восстановлении аргументации респондентами, что находится в прямой зависимости от полюсной принадлежности индивида.

В анализе текстов испытуемых использовалась лингвопсихологическая уровневая модель языковой личности, позволяющая охарактеризовать иерархическое устройство языковой личности как сложного конструкта, выявить языковые черты, типично-используемые носителями противоположных полюсов исследуемого когнитивного стиля в дискурсивной деятельности, что подтверждает нашу гипотезу о прямой зависимости воспроизведения и создания аргументативной деятельности от полюсной принадлежности личности.

Аргументация рассматривалась в диссертации как проявление интенционального уровня языковой личности. Используемые Аргументативные Ходы при таком рассмотрении являют собой аналог тактик в рамках общей стратегии аргументирования, а составляющие их Аргументативные Шаги – как аналог микротактик, или приёмов оперирования потенциалом субстанционального уровня. Последний содержит концепты, функциональное предназначение которых реализуется интенционально (прагматически) в принципиальных элементах аргумента – Тезисах, Данных, Основаниях как основных функциях, а также Свидетельства, Квалификатора и Оговорки как вспомогательных функциях. При этом автор текста придает этим принципиальным элементам

конкретизирующую функцию, в результате чего основные элементы имеют свои функциональные разновидности.

Приведенные результаты говорят о доказанности вынесенных на защиту положений диссертации.

Говоря о перспективе исследования, дальнейшее изучение когнитивно-стилевых аспектов аргументации поможет совершенствовать практику аргументации. Интерес представляют исследования эффективности аргументации, связанные с осознанием ее субъектами различных когнитивно-стилевых возможностей влияния на адресата. Перспективы развития идей, заложенных данной работой, видятся также в изучении и освоении эффективных аргументированных стратегий взаимодействия, позволяющих бесконфликтно решать многие социальные и личностные проблемы; отстаивать свою точку зрения, учитывая мнение собеседника, принимая во внимание его когнитивный стиль; в дальнейшем исследовании различных особенностей аргументации с учетом того или иного когнитивного стиля, в возможности перехода языковой личности из одного полюса в другой в различных аргументативных ситуациях.

Библиографический список

1. Алексеев А.П. Аргументация. Познание. Общение. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1991. – 151 с.
2. Алефиренко Н.Ф. Спорные проблемы семантики: монография. – М.: Гнозис, 2005. – 326 с.
3. Аристов С.А., Сусов И.П. Коммуникативно-когнитивная лингвистика и разговорный дискурс // Лингвистический вестник: сб. науч. тр. – Ижевск, 1999а. – Вып. I. – С. 5-10.
4. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1990. – С. 136-137.
5. Арутюнова Н.Д. Метафора // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. – 296 с.
6. Баранов А.Н. Лингвистическая теория аргументации (когнитивный подход): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 1990. – 48 с.
7. Баранов А.Н., Сергеев В.М. Искусственный интеллект и традиционные методы анализа текста // Когнитивные исследования за рубежом. М., 1990. – С. 82-90.
8. Бардина Н.Е. Аксиологические стратегии аргументативного дискурса современного английского языка: на материалах политической риторики и социально-бытового общения: дис. ... канд. филол. наук. – Иркутск, 2004. – 180 с.
9. Баребина Н.С. Аргументация критики в науке о языке (эколингвистический подход): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Челябинск, 2020. – 42 с.
10. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
11. Беллерт И. Об одном условии связности текста // Новое в зарубежной лингвистике, вып. VIII. Лингвистика текста. – М., Прогресс, 1978. – С. 172-207.

- 12.Белова Е.Н. Структура и семантика аргументативного дискурса: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – СПб: Рос. гос. пед. ун-т, 1995. – 18 с.
- 13.Бенвенист Э. Общая лингвистика. – М.: Прогресс, 1974. – 447 с.
- 14.Беседина Е.В. Аргументативный дискурс когнитивно сложных и когнитивно простых личностей: дис. ... канд. филол. наук. – Курск, 2011. – 156 с.
- 15.Богданов В.В. Текст и текстовое общение. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. гос. ун-та, 1993. – 68 с.
- 16.Богин Г.И. Модель языковой личности и ее отношение к разновидностям текстов: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Л., 1984. – 44с.
- 17.Богин Г.И. Современная лингводидактика. – Калинин: Калининский гос. ун-т, 1980. – 61 с.
- 18.Богин Г.И. Типология понимания текста. – Калинин: Изд-во Калининск. ун-та, 1986. – 86 с.
- 19.Богин Г.И. Уровневое развитие языковой личности // Обретение способности понимать: работы разных лет. Т. 1. Тверь: Тверской гос. ун-т, 2009. – С. 5-103.
- 20.Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., СПб: Большая Рос. энцикл., НОРИНТ, 1998. – 1434 с.
- 21.Борботько В.Г. Общая теория дискурса (принципы формирования и смыслопорождения): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Краснодар, 1998. – 48 с.
- 22.Борботько, В.Г. Элементы теории дискурса: учеб. пособие. – Грозный: Изд-во Чечено-Ингуш. гос. ун-та, 1981. – 113 с.
- 23.Брутян Г.А. Аргументация. – Ереван: Изд-во АН Арм. ССР, 1984. – 105 с.
- 24.Брюшинкин В.Н. Аргументорика: исходная абстракция и методология // Модели рассуждений – 2: Аргументация и рациональность:

Сб. науч. ст. / Под общ. ред. В.Н. Брюшинкина. Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2008. С.7-19.

25. Вайсгербер, Й.Л. Родной язык и формирование духа: Пер. с нем. 2-е изд. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 232 с.

26. Варзонин Ю.Н. Эффективность воздействия / взаимодействия с позиций риторической модели // Тверской лингвистический меридиан. – Тверь, 1999. – Вып. 2. – С. 42-50.

27. Васильев Л.Г. Аспекты аргументации. – Тверь: Тверск. гос. ун-т, 1992. – 56 с.

28. Васильев Л.Г. Аргументативные аспекты понимания. – М., Калуга: Ин-т психологии РАН, 1994. – 220 с.

29. Васильев Л.Г. Лингвистические аспекты понимания: дис. ... на соискание ученой степени доктора филологических наук, 10.02.21. – Калуга, 1999. – 251 с.

30. Васильев Л.Г. Аргументация и ее понимание: логико-лингвистический подход. – Калуга: Калужский гос. ун-т, 2014. – 331 с.

31. Васильев Л.Г. Лингво-аргументалогические исследования: Калужская школа // Дискуссионные вопросы современной лингвистики. – 2008. – Вып. 4 – С. 4-14.

32. Васильев Л.Г. Лингвоаргументология: анализ рассуждений в письменном тексте // Коммуникативные исследования 2003: Современная антология. – Волгоград: Перемена, 2003. – С. 164-180.

33. Васильев Л.Г., Ощепкова Н.А. Прагматика аргумента: коммуникативный подход // Тверской лингвистический меридиан. – 1999. – №3. – С. 43-50.

34. Васильев Л.М. Общие проблемы лингвистики: теория и методы: учебное пособие. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2012. – 206 с.

35. Виноградов В.В. Избранные труды: о языке художественной прозы. – М.: Наука, 1980. – 360 с.

36. Винокур Т.Г. Речевой портрет современного человека // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 361-370.
37. Волков А.А. Теория риторической аргументации. – 2-е издание испр. и доп. – М.: «Добросвет», 2013. – 374 с.
38. Волкова Н.А. Высмеивание и аргументирование: проблема взаимодействия речевых жанров: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2005. – 19 с.
39. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. – 2001. № 1. – С. 64-72.
40. Выготский Л.С. Мышление и речь: Психологические исследования. – М.: Лабиринт, 1996. – 415 с.
41. Гавришина И.Н. Лингвистически ориентированные концепции аргументации // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2018. – № 12 (90). – Ч.1. С. 99.
42. Ганшина К.А. Французско-русский словарь: 51 000 слов. – 8-е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 1979. – 912 с.
43. Голев Н.Д. Лингвоперсонология, антропотекст, типы языковой личности (лингвоперсонолемы) // Университетская филология образованию: человек в мире коммуникаций: материалы Международной научно-практической конференции «Коммуникативистика в современном мире: человек в мире коммуникаций». – Барнаул, 2005. – С. 81-86.
44. Голев Н.Д. Языковая личность. Моделирование, типология, портретирование. Сибирская лингвоперсонология: монография / отв. ред. Н.Н. Шпильная. Ч.1. – Москва: ЛЕНАНД, 2014. – 637 с.
45. Грайс Г.П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1985. – Вып. 16. – С. 217-237.
46. Григорьева В.С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты: монография. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. – 288 с.

47. Гронская О.Н. Языковая картина мира и языковая личность сказки: пути реконструкции // Языковая картина мира. – Кемерово: Кемеровский гос. ун-т, 1995. – С. 126–127.
48. Гумбольдт фон В. Избранные труды по языкознанию / пер. с нем. М.: ОАО ИГ «Прогресс», 2000. – 396 с.
49. Дашкова С.Ю. Логико-прагматический анализ аргументации в научно-учебном тексте (на материале французского и русского языков): Дис. ... канд. филол. наук. – Кемерово, 2004. – 154 с.
50. Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация / Т.А. ван Дейк. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
51. Демьянков В.З. Англо-русские термины по прикладной лингвистике и автоматической переработке текста // Методы анализа текста: тетради новых терминов, 39. – М.: ВЦП, 1982. – Вып. 2. – 90 с.
52. Демьянков В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода // Вопросы языкознания. – 1994. – № 4. – С. 17–33.
53. Демьянков В.З. Эффективность аргументации как речевого воздействия // Проблемы эффективности речевой коммуникации: Сб. научно-аналитическим обзоров. – М.: ИНИОН, 1989. – С. 13–40.
54. Добрякова Н.Н. Аргументативное сообщение как единица политической речи: прагмалингвистический и интеракционный аспекты анализа: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – СПб., 2003. – 18 с.
55. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. – М.: Наука, 1984. – 267 с.
56. Егорова М.С. Психология индивидуальных различий. – М.: Планета детей, 1997. – 328 с.
57. Еемеерен Ф.Х. ван, Гроотендорст Р. Речевые акты в аргументативных дискуссиях. – СПб., 1994. – 239 с.

58.Еемерен Ф. ван, Гроотендорст Р., Хенкеманс Ф.С. Аргументация: анализ, проверка, представление: уч. пособие. – СПб.: Филологический ф-т СПбГУ, 2002. – 160 с.

59.Еремеева О.А. О понятии «языковая личность» // Лингвистика: взаимодействие концепций и парадигм. – Харьков: Харьковский гос. ун-т, 1991. – Вып. 1, ч. 2. – 434 с.

60.Ерофеева Е.В., Кудлаева А.Н. К вопросу о соотношении понятий ТЕКСТ и ДИСКУРС // Проблемы социо- и психолингвистики: сб: ст. / под ред. Т.И. Ерофеева. – Пермь, 2003. – Вып. 3. – С. 28-36.

61.Жбанкова Н.В. Особенности структурно-уровневой организации когнитивных стилей личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Красноярск: Красноярский гос. пед. ун-т, 2006. – 28 с.

62.Зайцева В.Ю. Аргументативный дискурс носителей когнитивного стиля «конкретная / абстрактная концептуализация»: дис. ... канд. филол. наук. – Калуга: Калужский гос. ун-т, 2012. – 181 с.

63.Зайцев Д.В. Теория и практика аргументации: учеб. пособие. – М.: Форум, 2007. – 224 с.

64.Зеленская В.В. Коммуницирующая личность в аспекте языковых реализаций: автореф. дис... д-ра филол. наук. – Краснодар, 2000. – 19 с.

65.Звегинцев В.А. Предложение и его отношение к языку и речи. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 305 с.

66.Зернецкий П.В. Четырехмерное пространство речевой деятельности // Язык, дискурс, личность: Твер. гос. ун-т. – Тверь, 1990. – С. 60–68.

67.Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности / Рос. акад. образования, Моск. психол.-социал. инт-т. М., Воронеж: МПСИ, Изд-во НПО «МОДЭК», 2001. – 428 с.

68.Ерофеева Е.В., Кудлаева А.Н. К вопросу о соотношении понятий текст и дискурс // Проблемы социо- и психолингвистики. – Пермь, 2003. – Вып. 3. – С. 28–36.

69. Ивакина Н.Н. Основы судебного красноречия. – М.: Юристъ, 2000. – 384 с.
70. Иванцова Е.В. Лингвоперсонология: основы теории языковой личности. Томск: Изд-во Томск. ун-та, 2010. – 158 с.
71. Ивин А.А. Теория аргументации: учебное пособие. – М.: Гардарики, 2000. – 416 с.
72. Ильичева Е.О. Прагматика дедуктивных умозаключений в политическом дискурсе: дис. ... канд. филол. наук. – Иркутск, 2006. – 209 с.
73. Калашникова С.В. Лингвистические аспекты стилей мышления в аргументативном дискурсе: дис. ... канд. филол. наук. – Калуга: Калужский гос. пед. ун-т, 2007. – 198 с.
74. Каменская О.Л. Текст и коммуникация. – М.: Высш. школа, 1990. – 152 с.
75. Карамова А.А. Современный политический дискурс (Конец XX – начало XXI вв.): дис. ... д-ра филол. наук. – Уфа, 2013. – 413 с.
76. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. тр. – Волгоград, 2000. – С. 5-20.
77. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
78. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность, 7-е изд. – М.: Издательство ЛКИ, 2010.
79. Караулов Ю.Н. Предисловие. Русская языковая личность и задачи ее изучения // Язык и личность. – М.: Наука, 1989. – С. 3-8.
80. Касьянова Ю.И. Структурно-семантический анализ аргументации в монологическом тексте: дис. ... канд. филол. наук. – Ижевск: Удмуртский гос. ун-т, 2007. – 158 с.
81. Кибрик А.А. Анализ дискурса в когнитивной перспективе: дис. в виде научного доклада, ... д-ра филол. наук. – М., 2003 – 90 с.

82. Кибрик А.А. Когнитивные исследования по дискурсу // Вопросы языкознания, 1994. – № 5. – С. 126-139.

83. Киселева В.В. Выражение качеств языковой личности в дискурсе // Материалы II Международной научной конференции «Языки профессиональной коммуникации». – Челябинск: Челябинский государственный университет, 2005. – С. 33-38.

84. Клушина Н.И. Стилистика публицистического текста. – М.: МедиаМир, 2008. – 244 с.

85. Колмогорова А.В. Методология коммуникативных исследований в лингвистике: учебное пособие: Сибирский федеральный университет. – Красноярск: СФУ, 2016. – 86 с.

86. Кожемякин Е.А. Концептуально-методологическое обоснование дискурсной формы бытия культуры: автореф. дис... д-ра философ. наук. – Белгород, 2009. – 35 с.

87. Колга В.А. Дифференциально-психологическое исследование когнитивного стиля и обучаемости: дис. ... канд. псих. наук. – Л., 1976. – 178 с.

88. Кох В.А. Предварительный набросок дискурсивного анализа семантического типа // Новое в зарубежной лингвистике, вып. VIII. Лингвистика текста. – М.: Прогресс, 1978. – С. 149-171.

89. Красных В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации: Курс лекций. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2001. – 270 с.

90. Кубрякова Е.С., Александрова О.В. Виды пространств текста и дискурса // Категоризация мира: пространство и время. Материалы научной конференции. Под ред. проф. Е.С. Кубряковой, проф. О.В. Александровой. М.: Диалог-МГУ, 1997. – С. 15-25.

91. Кубрякова Е.С. Номинативный аспект речевой деятельности. – М.: Наука, 1986. – 156 с.

92. Кубрякова Е.С. Части речи с когнитивной точки зрения. – М.: Институт языкознания РАН, 1997. – 327 с.

93. Куликова О.В. Лингвопрагматические основания теории аргументации (на мат-ле английского языка): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2011. – 63 с.
94. Кулишова Н.Д. Языковая личность в аспекте психолингвистических характеристик: дис. ... канд. филол. наук. – Краснодар: Южный ин-т менеджмента, 2001. – 183 с.
95. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1997. – 283 с.
96. Леонтьев А.А. Языковое сознание и образ мира // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. – М.: РАН. Ин-т языкознания, 1993. – С. 16-21.
97. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
98. Лепинг Е.И. Большой немецко-русский словарь: в 3-х т. Ок. 180 000 лексических единиц / сост. Е.И. Лепинг, Н.П. Страхова, Н.И. Филичева, М.Я. Цвиллинг, Р.А. Черфас; под общ. рук. О.И. Москальской. – 3-е изд. испр. и доп. – М.: Русский язык, 1997. – Т.2. – 680 с.
99. Ли Е.В. Диалектическое взаимодействие универсальных и этнокультурных стратегий аргументации в политическом дискурсе: дис. ... канд. филол. наук. – Иркутск: Иркутский гос. линг. ун-т, 2011. – 209 с.
100. Лингвоперсонология и личностно-ориентированное обучение языку: учеб. пособие / под ред. Н.В. Мельник. – Кемерово: Кемеровский гос. ун-т, 2009. – 384 с.
101. Лисанюк Е.Н. Логико-когнитивная теория аргументации: дис. ... д-ра философ. наук. – Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова, 2015. – 297 с.
102. Макаров М.Л. Интерпретативный анализ дискурса в малой группе. – Тверь: Тверской гос. ун-т, 1998. – 200 с.
103. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. – М.: Гнозис, 2003. – 277 с.

104. Мальцева О.Н. Описание языковой личности: автореф. дис... канд. филол. наук. – Краснодар, 2000. – 19 с.
105. Мельникова О.Н. Импликативные сверхфразовые единства в английском языке: дис. ... канд. филол. наук. – Тула, 2003. – 152 с.
106. Мельничук А.С. О знаковой природе предложения // Материалы к конференции «Язык как знаковая система особого рода». – М.: Наука, 1967. – С. 42-45.
107. Мигунов А.И. Теория аргументации как логико-прагматическое исследование аргументативной коммуникации // Коммуникация и образование: сб. статей. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2004. – С. 198-215.
108. Минаков В.Н. Дискурсивный потенциал аргументации в немецкоязычном научном тексте: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2007. – 28 с.
109. Михальская А.К. Основы риторики. Мысль и слово. Учеб. пособие для учащихся 10-11-х кл. общеобразоват. учреждений. – М.: Просвещение, Моск. учебники, 1996. – 416 с.
110. Молохина Г.А. Возрастные и гендерные особенности стиля мышления студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д: Педагогический ин-т Южного фед. ун-та, 2010. – 26 с.
111. Морозова О.Н. Лингвориторическая парадигма согласованной коммуникации: дис. ... д-ра филол. наук. Краснодар: Кубанский гос. ун-т. 2005, – 326 с.
112. Некрасова К.И., Васильев Л.Г. Интенциональный уровень аргументирующей языковой личности: к когнитивно-стилевому анализу // Известия Волгоградского государственного социально-педагогического университета. Филологические науки. – 2024. – № 4(8). – С. 26-31.
113. Нерознак В.П. Лингвистическая персонология: к определению статуса дисциплины // Язык. Поэтика. Перевод. – М.: Наука, 1996. – С. 112–116.

114. Николаева Т.М. Лингвистика текста: Современное состояние и перспективы // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1978. – Вып. 8 – С. 5–42.
115. Нешева Т.В. Коммуникативно-прагматический потенциал слов аргументаторов: дис. ... канд. филол. наук. – Иркутск: Иркутский гос. линг. ун-т, 2008. – 190 с.
116. Новиков А.И. Извлечение знаний из текста как результат его осмысления // Языковое сознание: содержание и функционирование. – М.: Наука, 2000. – С. 170–175.
117. Носкова О.А. Лингвокогнитивный стиль журналиста (на материале российских аналитических радиointервью): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Кемерово: Кемеровский гос. ун-т, 2013. – 26 с.
118. Оганесян С.Г. Предметная область аргументации и основные понятия теории аргументации // Философские проблемы аргументации / Ред. Г.А. Брутян и др. – Ереван: Изд. Арм. ССР, 1986. – С. 8–20.
119. Орлов Г.А. Современная английская речь. – М.: Высшая школа, 1991. – 240 с.
120. Остгоф Г., Бругман К. Предисловие к книге «Морфологические исследования в области индоевропейских языков // Звегинцев В.А. История языкознания XIX и XX веков в очерках и извлечениях. Ч.Г.М., 1960. – С. 153-165.
121. Ощепкова Н.А. Стратегии и тактики в аргументативном дискурсе: прагмалингвистический анализ убедительности рассуждения: на материале предвыборных дебатов на пост президента США: дис. ... канд. филол. наук. – Калуга, 2004. – 199 с.
122. Пауль Г. Принципы истории языка // Звегинцев В.А. История языкознания XIX и XX веков в очерках и изречениях. Ч. 1. – М., 1960а. – С. 165-182.

123. Петрова Н.В. Текст и дискурс // Вопросы языкознания. – 2003. – № 6. – С. 123-131.
124. Петрухина О.П. Аргументативные стратегии британского политика (на примере языковой личности премьер-министра Т. Блэра): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Иркутск: Иркутский гос. линг. ун-т, 2009. – 19 с.
125. Платонов К. К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 144 с.
126. Потебня А.А. Полное собрание трудов: мысль и язык. М.: Изд-во «Лабиринт», 1999. – 268 с.
127. Пригарина Н. К. Аргументация в судебной защитительной речи: риторическая модель: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Волгоград, 2010. – 34 с.
128. Прокудина И.С. Русская языковая личность в аспекте лингвокогнитивных стилей продуцирования научного текста (на материале студенческих рефератов): автореф. дис. ...канд. филол.наук. – Кемерово: Кемеровский гос. ун-т, 2009. – 26 с.
129. Прохоров Ю.Е. Концепт, текст, дискурс в структуре и содержании коммуникации: дис. ... д-ра филол. наук. – Москва-Екатеринбург, 2006. – 338 с.
130. Пузырев А.В. Чем отличаются друг от друга психолингвистика и лингвопсихология // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. – С. 6-12.
131. Пучкова А.В. Речевой жанр «канцелярская отписка»: лингвоаргументативный анализ: дис. ... канд. филол. наук. – Калуга: Калужский гос. ун-т, 2011. – 196 с.
132. Пушкин А.А. Способ организации дискурса в типологии языковых личностей // Язык, дискурс, личность. – Тверь, 1990. – С. 50-60.

133. Реферовская Е.А. Коммуникативная структура текста в лексико-грамматическом аспекте – Л.: Наука, 1989. – 165 с.
134. Родос В.Б. Теория и практика полемики. Томск: Томск. гос. ун-т, 1989. – 55 с.
135. Рождественский Ю.В. Теория риторики. – М.: Добросвет, 1997. – 600 с.
136. Рудыхина О.В. Структура и индивидуально-психологические характеристики эпистемологических стилей: автореф. дис. ... канд. психол.наук. – СПб.: Российский гос. пед. ун-т, 2013. – 27 с.
137. Ручкина Е.М. Лингво-аргументативные особенности стратегий вежливости в речевом конфликте (на материале педагогического дискурса): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2009. – 20 с.
138. Савчук Т.Н. Аргументация в русско- и белорусскоязычном научно-гуманитарном тексте. – Минск: Белорусский гос. ун-т, 2018. – 279 с.
139. Салтыкова Е.А. Функционирование иносказательных фразеологических единиц в аргументативном дискурсе (на материале русского, английского, французского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2011. – 19 с.
140. Сартори Дж. Искажение концептов в сравнительной политологии // Полис. – 2003. – № 4. – С. 65-75.
141. Седов К.Ф. Становление дискурсивного мышления языковой личности: психо- и социолингвистические аспекты. – Саратов: Изд-во Саратовск. ун-та, 1999. – 180 с.
142. Семичева Н.В. Когнитивно-стилевая детерминация принятия решений: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М.: Курский гос. мед. ун-т, 2010. – 25 с.
143. Сентенберг И.В. Языковая личность в коммуникативно-деятельностном аспекте // Языковая личность: проблемы значения и смысла. – Волгоград: Волгоградск. гос. пед. ун-т, 1994. – С. 14-25.

144. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. М.: Изд. гр. «Прогресс»: Универс, 1993. – 654 с.
145. Сергина К.И. К вопросу о корреляции когнитивного стиля и аргументативного дискурса рассуждения // Успехи гуманитарных наук. – 2022. – № 8. – С. 168-173.
146. Сергина К.И. Когнитивный стиль ‘конкретная/абстрактная концептуализация’: некоторые аспекты методики его диагностирования // Языковой дискурс в социальной практике: Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции, Тверь, 07-08 апреля 2023 года. – Тверь: Тверской государственный университет, 2023. – С. 259-264.
147. Серегина Т.Н. Черты личности и когнитивный стиль (Взаимодействие и роль в успешности обучения): дис. ... канд. филол. наук. – Краснодар, 2001. – 149 с.
148. Серио П. Как читают тексты во Франции // Квадратура смысла. – М.: Наука, 1999. – С. 12-53.
149. Сигал К.Я. Сочинительные конструкции и дискурс // Известия РАН. Серия литературы и языка. – 2001. № 5. – С. 42-45.
150. Ситосанова О.В. Семантика и прагматика слов-аргументаторов в бытовом дискурсе: дис. ... канд. филол. наук. – Иркутск: Иркутский гос. линг. ун-т, 2008. – 158 с.
151. Скворцова В.А. Коммуникативная модель развития проблемы как отражение мыслительного стиля языковой личности: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Майкоп, 2012. – 26 с.
152. Славская А.Н. Личность как субъект интерпретации. – М.: Феникс, 2002. – 328 с.
153. Слышкин Г.Г. Дискурс и концепт (о лингвокультурном подходе к изучению дискурса) // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. – Волгоград: Перемена, 2000. – С. 38-45.

154. Смирнов М.В. Темперамент, внимание, когнитивный стиль // Когнитивные стили. Тезисы научно-практич. семинара – Таллинн: ЭИНЛ, 1986. – С. 56-59.
155. Соловьев А.В. Исследование познавательных стилей в американской психологии // Зарубежные исследования по психологии познания. – М., 1977. С. 235-255.
156. Степанова И.А. Особенности аргументативного дискурса носителей когнитивного стиля ‘полезависимость / полenezависимость’: дис. ... канд. филол. наук. Ижевск, 2022. – 177 с.
157. Степанов Ю. С. Альтернативный мир, дискурс, и факт и принцип причинности / Ю.С. Степанов // Язык и наука конца 20 века / Под ред. Ю. С. Степанова. – М.: Ин-т языкознания РАН, 1995. – С. 35-73.
158. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М.: Шк. «Язык рус. культуры», 1997. – 824 с.
159. Сусов И.П. Семантика и прагматика предложения: учеб. пособие. – Калинин: Изд-во КГУ, 1980. – 51 с.
160. Сусов И.П. Деятельность, сознание, дискурс и языковая система / И.П. Сусов // Языковое общение: Процессы и единицы: межвуз. сб. науч. тр.: Калинин. гос. ун-т. – Калинин, 1988. – С. 7-13.
161. Сусов И.П. Введение в языкознание: учебник для студентов лингвистических и филологических специальностей. – М.: АСТ: Восток–Запад, 2007. – 379 с.
162. Сусов И.П. Личность как субъект языкового общения // Личностные аспекты языкового общения. – Калинин: Калининск. гос. ун-т, 1989. – С. 9-16.
163. Сухарева О.Э. Западная риторическая традиция и проблема убедительности монолога (на мат-ле публичной речи): дис. ... канд. филол. наук. – Калуга: Калужский гос. ун-т, 2009. – 202 с.

164. Сухих С.А. Прагмалингвистическое моделирование коммуникативного процесса: дис. ... д-ра филол. наук. – Краснодар, 1998. – 276 с.
165. Сухих С.А. Структура коммуникантов в общении // Языковое общение: Процессы и единицы. – Калинин: Калининск. гос. ун-т, 1988. – С. 22-29.
166. Сухих С.А. Языковая личность в диалоге // Личностные аспекты языкового общения. – Калинин: Калининск. гос. ун-т, 1989. – С. 82-87.
167. Сухих С.А. Лингвopsихология в практике судебных экспертиз. Дискуссионные вопросы современной лингвистики: сб-к научных трудов. – Калуга: Калужский гос. пед. ун-т, 2010. – Вып. 6. – С. 29-34.
168. Сухих С.А. Личность в коммуникативном процессе. – Краснодар: Изд-во Южного ин-та менеджмента, 2004. – 156 с.
169. Сушенцова Т.В. Структурно-содержательная специфика аргументации в судебных решениях: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2014. – 20 с.
170. Тамерьян Т.Ю. Понятие языковой личности в контексте коммуникации // Язык. Текст. Дискурс: межвуз. научн. альманах. – Вып. 4. – Ставрополь, 2006. – С. 64-69.
171. Тимофеев А.И. Аргументация: теория и практика: учеб. пособие. – СПбГУАП. – СПб., 2005. – 80 с.
172. Тихомиров О.К. Психология мышления: Учебное пособие. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 272 с.
173. Тупицына И.Н. Лексико-семантические особенности речевого образа предпринимателя в устном деловом дискурсе: автореф. дис. ...канд. филол. наук. – Ульяновск, 2000. – 21 с.
174. Фанян Н.Ю. Аргументация как лингвопрагматическая структура: дис... докт. филол. наук. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2000. – 240 с.

175. Федорова Е.В. Взаимосвязь идентичности и когнитивной сложности личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль: Ярославский гос. ун-т, 2004. – 24 с.
176. Филимонова А.С. Стили межличностной коммуникации при аффективных расстройствах: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М.: Московский гос. ун-т, 2011. – 35 с.
177. Формановская Н.И. Размышления о единицах общения // Русский язык за рубежом. – 2000. – №1. – С. 56–63.
178. Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности: Сост., пер. с фр., комментариев и послесловие С. Табачковой. Общ. ред. А. Пузырева. – М.: Касталь. 1996. – 447 с.
179. Хинтиikka Я. Действительно ли логика ключ ко всему хорошему рассуждению? // Вопросы философии. – 2000. – № 11. – С. 115-125.
180. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск: Изд-во Томск. Ун-та, 1997. – 392 с.
181. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
182. Чарняк Ю. Умозаключения и знания // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Радуга, 1983. – Вып. 12. Прикладная лингвистика. – С. 171-207.
183. Черкасская Н.Н. Стратегии и тактики в апеллятивном речевом жанре: дис. ... канд. филол. наук. – Ижевск: Удмуртский гос. ун-т, 2009. – 201 с.
184. Чернявская В.Е. Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия: учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 136 с.
185. Чернявская В.Е. Лингвистика текста. Лингвистика дискурса: учеб. пособие. – М.: Флинта: Наука, 2013. – 208 с.
186. Шахматов А.А. Синтаксис русского языка: монография. – Изд. 2-е. – Л.: Учпедгиз, 1941. – 620 с.

187. Ширина Е.В. К характеристике понятий «личность», «языковая личность» и «языковой портрет» // Речевая деятельность. Текст. – Таганрог: Таганрогский гос. пед. ин-т, 2002. – С. 274-280.
188. Шкуратова И.П. Когнитивный стиль и общение. – Ростов н/Д.: Изд-во Ростовского пед. ун-та, 1994. – 156 с.
189. Штейнталь Г. Грамматика, логика и психология (их принципы и их взаимоотношения) // Звегинцев В.А. История языкознания XIX-XX веков в очерках и извлечениях. М.: Просвещение, 1964. Ч.1.С. 127-135.
190. Щербакова Н.В. Психолингвистический подход к выявлению когнитивных стилей политических лидеров: дис. ... канд. психол. наук. – Санкт-Петербург, 2005. –181 с.
191. Юнг К.Г. Психологические типы. – М.: Наука, 1995. – С. 176–553.
192. Юртаева М.Н. Когнитивно-стилевые и личностные характеристики толерантности к неопределенности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Екатеринбург: Российский гос. проф.-пед. ун-т, 2011. – 27 с.
193. Ausubel D.P. Educational psychology: A cognitive view. – N.Y., 1968. – 685 p.
194. Arguing on the Toulmin Model: New Essays in Argument Analysis and Evaluation / Ed. by D. Hitchcock, B. Verheij. – N.Y. etc: Springer, 2006. – 439 p.
195. Beardsley M. Practical Logic. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1950. – XXVIII. – 580 p.
196. Berger, E., Golderger, L. Field-Dependence and Short Term Memory // Perception and Motor Skills. 1979. Vol. 49. – P. 87–96.
197. Bonarius, J. Research in the Personal Construct Theory of George A. Kelly: Role Construct Repertory Test and Basis Theory // Progress in Experimental Personality Research. L. 1965. Vol. 2. – P. 2–47.
198. Brockride, W. Characteristics of Arguments and Arguers // Journal of the American Forensic Association 1977. Vol. 13. – P. 129–132.

199. Coates, S. et al. Field-Dependence-Independence, Social-non-Social Play and Sex Differences in Preschool Children // Perception and Motor Skills. 1975. Vol. 40. – P. 195–202.
200. Cohen, D.H. Argument is War ... and War is Hell: Philosophy, Education and Metaphors of Argumentation // Informal Logic. – 1995. – Vol. 17. – №2. – P. 177–188.
201. Crable, R. E. Argumentation as Communication: Reasoning with Receivers. – Columbus (Ohio): Bell and Howell, 1976. – 276 p.
202. Eemeren, F.H. van. Strategic Maneuvering in Argumentative Discourse: Extending the Pragma-Dialectical Theory of Argumentation. – Amsterdam: Benjamins, 2010. – iii. – 323 p.
203. Eemeren, F.H. van, R. Grootendorst. Speech Acts in Argumentative discussions. A Theoretical Model for the Analysis of Discussions Directed Towards Solving Conflict of Opinion. – Dordrecht, Berlin: Foris; De Gruyter, 1984. – 215 p.
204. Ehninger, D., Brockride, W. Decision by Debate. – New York: Dodd, 1973. – 370 p.
205. Fairclough N. Language and Power. – London, New York, 1989. – 274 p.
206. Farrell, Th. Knowledge, Consensus, and Rhetorical Theory // Quarterly Journal of Speech. 1976. – Vol. 62. – P. 1–14.
207. Finocchiaro M.A. The Dialectical Approach to Interpretation and Evaluation. // Proceedings of the 3rd ISSA Conference on Argumentation / ed. by F.H. van Eemeren et al. Amsterdam: Foris, 1995. – Vol.1. – P. 183-195.
208. Freeman J. Dialectics and the macrostructure of arguments. – Berlin, 1991. – 288 p.
209. Freeley A.J. Argumentation and Debate. Critical thinking for reasoned decision making, 7th ed. – Belmont (CA): Wadsworth, 1990. – 440 p.
210. Gardner R.W., Holzman P.S., Klein G.S., Linton H.B., Spence D.P. Cognitive control: a study of individual consistencies in cognitive behavior // Psychological Issues. – Monograph 4. V. 1. – N.Y., 1959. – P. 89–96.

211. Gardner R. Cognitive Controls in Adaptation Research and Measurement // Measurement in Personality and Cognition. – N.Y.; L.: Wiley, 1962. – P. 183–198.
212. Gardner R.W., Jackson D.N., Messick S.J. Personality organization in cognitive controls and intellectual abilities // Psychological Issues. – Monograph 8. V. 2. № 4, 1960. – P. 311–330.
213. Govier T. Selected Issues in Logic and Communication. – Belmont CA: Wadsworth, 1998. – 207 p.
214. Harris Z. Discourse analysis // Language. – 1952. – Vol. 28 – №1. – 30 p.
215. Harrison A., Bramson, R. The Art of Thinking: The Classic Guide to Increasing Brain Power. – Berkeley: UC Berkeley, 2002. – 240 p.
216. Harvey O.J., Hunt D.E., Schroder H.M. Conceptual system and personality organization. -N.Y.: John Wiley, Inc., 1961. –P. 315–333.
217. Hitchcock D. Deduction, Induction and Conduction // Informal Logic Newsletter.1981. Vol. 3. – No. 2. – P.7-15.
218. Johnson R.H. Logic naturalized: Recovering a tradition // Argumentation: Proceedings of the conference on argumentation, 1986; ed. by Eemeren et al. – Dordrecht etc., 1987. – Vol. 1. – P. 47-55.
219. Johnson R., Blair J.A. Logical Self-Defense. – N.Y.: McGraw-Hill, 1994. – 312 p.
220. Leech G.N. Principles of Pragmatics. – London: Longman, 1989. – 250 p.
221. O'Keefe D. Two Concepts of Argument // Journal of the American Forensic Association. – 1977. – Vol. 18. – No. 3. – P. 121-128.
222. Perelman Ch., Olbrechts – Tyteca, L. The New Rhetoric. A Treatise on Argumentation. – Notre Dame; London: University of Notre Dame Press, 1969. – P. 193–200.
223. Pinto R. Argument, Inference and Dialectic: Collected Papers on Informal Logic. – Dordrecht: Kluwer, 2001. – 278 p.

224. Schiffrin D. Approaches to Discourse / D. Schiffrin. – Oxford: Blackwell, 1994. – 470 p.
225. Toulmin S. The Uses of Argument. – London: Menthuen, 1958. – 302p.
226. Trent J. Toulmin's model of an argument: An examination and extension // Quarterly Journal of Speech. 1968. Vol. 54. No. 3. P. 252-259.
227. Trojanow V.I. Argumentation von Uberzeugungen // Язык, дискурс и личность. Тверь, 1990. С. 16-25.
228. Vedung E. Systematic interpretation and the principle of charity // Informal Logic Newsletter. 1983. Vol. 5. No. 2. P. 21-22.
229. Walton D. Informal fallacies: Towards a theory of argument criticisms. Amsterdam, 1987.
230. Walton D. Topical relevance in argumentation. Amsterdam, 1982.
231. Wardell D.M., Royce J.R. Toward a multi-factor theory of styles and their relationship to cognition and effect // Journal of Personality. – 1978. – Vol. 46. – Issue 3. – P. 474-505.
232. Weddle P. Inductive, deductive // Informal Logic Newsletter. 1979. Vol. 2. No. 1. P. 1-5.
233. Weinberger, O. Rechtslogik. Versuch einer Anwendung moderner Logik auf das jusistische Denken. – Wien: Springer, 1970. – 396 p.
234. Will F. "The Uses of Argument": Rec. ad op. // Philosophical Review. 1960. Vol. 69. No. 4. P. 399-403.
235. Willard Ch. A reformulation of the concept of argument: The constructivist/interactionist foundations of a sociology of argument // Journal of the American Forensic Association. 1978. Vol. 14. No. 3. P. 121-140.
236. Willard Ch. Epistemological functions of argument studies: A constructivist/interactionist view // Argumentation As a Way of Knowing / Ed. by Thomas D. Falls Church, 1980. P. 9-29.
237. Wilson B. The anatomy of argument. N.Y. etc., 1986.

238. Wilson D., Sperber D. Inference and implicature in utterance interpretation // Reasoning and Discourse Processes / Ed. by Myers T. et al. N.Y., 1986. P. 241-263.

239. Winograd T. When will computers understand people? // Psychology Today. 1974. Vol. 7. No. 12. P. 73-79.

240. Witkin, H., Asch, S.E. Studies in space orientation: IV. Further experiments on perception of the upright with displaced visual fields // J. of Exper. Psychology, 1948. – Vol. 38. – P. 762–782.

241. Wreen M. Admit no force but \argument // Informal Logic. 1988. Vol. 10. P. 89-95.

242. Weinberger, O. Rechtslogik.Versuch einer Anwendung moderner Logik auf das jusistische Denken. – Wien: Springer, 1970. – 396 p.

243. Witkin, H., Asch, S.E. Studies in space orientation: IV. Further experiments on perception of the upright with displaced visual fields // J. of Exper. Psychology, 1948. – Vol. 38. – P. 762–782.

Приложение 1. Методика диагностики когнитивного стиля

Бланк с заданием

Закончите, НЕ ЗАДУМЫВАЯСЬ, данные высказывания 2–3 предложениями.

1. Я верю, что хорошие и верные друзья...
2. Я верю, что счастливая семейная жизнь...
3. Я верю, что здоровье...
4. Я верю, что честность...
5. Я верю, что жизнерадостность...
6. Я верю, что ответственность...
7. Я верю, что любовь...
8. Я верю, что религия...

9. Я верю, что деньги...

10. Я верю, что творчество...

11. Я верю, что воля...

Приложение 2. Список сокращений

АД- аргументативный дискурс

АШ-аргументативный Шаг

АХ-аргументативный Ход

ЯЛ-языковая личность

КК/АК-конкретная/абстрактная концептуализация

КН- концепт не определен

КС-когнитивный стиль

С-Тезис

Е-Данные

W-Основание

Q-Ограничитель

R- Оговорка

В-Свидетельство

Приложение 3. Тексты респондентов, принадлежащих к конкретно- концептуализирующему полюсу

Текст 1

В данном тексте поднимается достаточно актуальная проблема для текущей ситуации в сфере образования – проблема ненадежности искусственного интеллекта как вспомогательного инструмента в образовательной среде.

Другими словами, ИИ как вспомогательный инструмент требует взвешенного подхода и осторожности. Использование ИИ не позволяет учащимся учиться мыслить, снижает когнитивную нагрузку с мозга, что делает его популярным.

Нейросети генерируют неверную информацию, требуется постоянная проверка со стороны педагогов, следовательно складывается дополнительная нагрузка для учителя.

Искусственный интеллект должен дополнять работу учителя, а не заменять его полностью, студенты считают, что это ведет к обезличиванию образовательного процесса.

Текст 2

Проблема, поднимаемая в тексте: 1) Небезопасность использования искусственного интеллекта в учебных целях.

Выдвигаемые аргументы: 1. ИИ снижает способность учеников критически мыслить, они не способны мыслить самостоятельно.

2. Студенты опасаются отсутствия справедливости в оценивании. Алгоритмы ИИ могут быть предвзяты, это может привести к несправедливым оценкам.

3. Галлюцинирование искусственного интеллекта. ИИ пока не совершенен, выдумывает информацию.

Текст 3

Автор поднимает проблему отрицательного воздействия искусственного интеллекта на образовательный процесс и аргументирует ее. По его мнению, искусственный интеллект может снижать когнитивную нагрузку учащихся, делать их пассивными, они просто не могут и не хотят самостоятельно мыслить.

Искусственный интеллект также не способен обеспечить индивидуальный подход к каждому ученику, ИИ-тьюторы не могут заменить учителя полностью.

ИИ не надежен еще и по той причине, что информация, которую он содержит не надежна, автор называет это галлюцинацией искусственного интеллекта.

Я считаю и разделяю позицию автора статьи, что надо проводить тщательное изучение рисков и последствий, перспектив использования ИИ в образовании.

Приложение 4. Тексты респондентов, принадлежащих к абстрактно-концептуализирующему полюсу

Текст 1

Технический прогресс активно внедряет новые технологии в различные сферы жизни, в том числе и в образование. Министерства и власть придерживающиеся считают, что интеграция ИИ в образовательную систему способна революционизировать ее, сделать образование более персонализированным.

Такая тенденция вызывает ряд опасений у образовательных учреждений. Во-первых, нейросеть упрощает выполнение ряда заданий, они становятся простыми для ученика. Они теряют мотивацию к самостоятельному поиску решения проблем, не хотят критически мыслить.

Во-вторых, искусственный интеллект не надежен с точки зрения достоверности информации им предлагаемой, что ставит под сомнение его ценность в образовании.

Искусственный интеллект активно внедряется в образовательную среду очень быстро, исследование ИИ просто невозможно в силу его стремительного обновления.

Текст 2

Автор текста выдвигает проблему того, что искусственный интеллект пагубен для образовательной системы. С одной стороны, многие считают, что это кардинально изменит образование, но с другой стороны, пока не доказуемо, что использование ИИ не навредит образованию или не окажется просто неэффективным. Мыслительный процесс требует усилий, поэтому людям хочется сделать все возможное, чтобы этих усилий избегать. Искусственный интеллект в этом помогает, а значит люди просто разучатся мыслить. Но, стоит сказать, что ИИ часто выдумывает факты, никто не может гарантировать верификацию данных, которые там

хранятся. И последнее: нужно подождать, чтобы увидеть последствия, которые влечет за собой использование искусственного интеллекта в учебе, то есть требуется время для оценки рисков и его(ИИ) влияния.

Текст 3

Новые технологии активно интегрируются в жизнь людей. Особое внимание привлекает повсеместное использование искусственного интеллекта. Он уже везде и добрался даже до образовательной системы. Автор статьи считает это скорее минусом, потому что последствия его внедрения пока не оценимы и не предсказуемы, так как, во-первых,

- ИИ развивается быстрее, чем исследователи бы успевали его проанализировать.*
- ИИ отучает детей от желания искать ответы на вопросы самостоятельно.*
- ИИ обезличивает образовательные курсы, образовательный процесс в целом, минимизируя роль педагога как личности.*

Во-вторых, информация, данные, хранимые в базе ИИ, не надежны. Автор называет это «галлюцинированием».

В заключении автор еще раз называет ИИ явлением не однозначным. И только в будущем, с течением времени будет понятно его истинное воздействие.

Приложение 5. Тексты респондентов зоны полюсной неопределенности

Текст 1

В статье автором поднимается проблема небезопасного внедрения искусственного интеллекта в образовательный процесс. Он подчеркивает идею его бесполезности и неэффективности в силу его непредсказуемости, недоработанности и невозможности контролировать генерируемую им и информацию.

Автор особенно обращает внимание на неприятные последствия для всех участников образовательного процесса в случае замены учителя ИИ-помощником. Он полагает, что образовательный процесс потеряет свою личностную вовлеченность и курсы, созданные при помощи нейросетей, потеряют свою ценность в глазах учащихся. Этого нельзя допустить, потому что система образования и так не совершенна, а так и вовсе потеряет свою значимость. Современные дети не хотят думать, а ИИ способствует снижению умственной нагрузки.

Наконец, ИИ не совершенен из-за галлюцинации. Ответы ИИ на запрос не подлежат проверке и верификации, следовательно ИИ может ввести пользователя в заблуждение.

ИИ надо внедрять постепенно и осторожно.

Текст 2

Автор текста всерьез обеспокоен быстрым внедрением искусственного интеллекта в образование. Из возможных проблем он выделяет: небезопасность, неточность данных, обесценивание коммуникации учителя и ученика и т.д. Удивительно, что по результатам опроса, ученики не хотят полной замены ИИ учителя, так как считают, что это обезличивает и лишает предмет уникальности. Учащиеся ценят личный вклад педагогов в образовательный продукт.

Еще одна большая проблема введения ИИ в образование, это его неточность и невозможность контроля информации, которую хранят его алгоритмы на правильность. Автор считает, что должно пройти время, чтобы можно было оценить все последствия внедрения ИИ в образование. Вдруг это приведет к большим проблемам, о чем свидетельствуют многие показатели.

Текст 3

Статья рассказывает нам о проблеме использования искусственного интеллекта в образовании. Автор категорически против его внедрения без достаточного изучения ИИ в силу того, что ИИ может отрицательно сказаться на результатах обучения. Ученики не хотят много думать, а ИИ только способствует этому. Далее, никто не может гарантировать правильность информации, которую он выдает. Это может привести к дезинформации. И наконец, все понимают важность личности реального педагога, его участие в образовательном процессе. Если всех учителей заменить ИИ, то автор считает, что образование будет в упадке, образовательные курсы будут обесценены. В заключении автор подчеркивает необходимость осторожного и обдуманного использования ИИ-помощников в учебной деятельности, так как последствия непредсказуемы, это пугает автора.